Carlos Calvo Muñoz

Del mapa escolar al territorio educativo

Disoñando la escuela desde la educación



EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE LA SERENA

QUINTA EDICIÓN

Carlos Calvo Muñoz

Del mapa escolar al territorio educativo

Disoñando la escuela desde la educación



Del mapa escolar al territorio educativo

Disoñando la escuela desde la educación

Carlos Calvo Muñoz

EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE LA SERENA

Cuarta edición: Abril 2012
ISBN: 978-956-7393-68-8

Editorial Universidad de La Serena
Prat 446 Fono (51) 204368 La Serena
editorial@userena.cl
www.userena.cl/editorial

Diseño de portada: Carla Calvo Leni
carlacalvo@gmail.com

Dibujo de portada: Mapeo de los territorios que, Borja Riveros Calvo, ha descubierto y de las relaciones que ha ido creando, a sus 7 años y 4 meses.

A los educandos capaces de asombrarse
ante lo majestuoso como ante lo insignificante y
que no sucumben bajo las presiones de la escuela.

A los ingenuos que dejaron de sorprenderse,
en la esperanza educativa de que son capaces
de recuperar la inocencia educativa extraviada.

Nota del autor

Este libro contiene muchos de los artículos que he escrito a lo largo de varios años de curiosidad educativa y de insatisfacción escolar. Los artículos dan cuenta de mi exploración del territorio educativo y de los intrincados laberintos escolares, acompañado por decenas de amigos, de colegas y de centenares, si no miles, de alumnos.

Junto a Alejandro Abufom, mi editor, consideramos varias alternativas para darles forma de libro. Finalmente decidimos dejarlos tal cual fueron escritos y publicados en su momento. No llevan una secuencia cronológica, por lo que pueden leerlo en el orden que les plazca. Creemos que esto facilitará el que podamos compartir mi caminar histórico, que comencé mucho antes de que reparara en el gozo que me regalaba mi aventura.

En el libro he evitado hacer las distinciones de género en uso para no discriminar entre mujer y hombre. La razón es simple, aunque limitada: cansa escribir cada vez “profesor y profesora” o “profesor(a)”, o “profes@r”. Si escribirlas es tedioso, a pesar de la importancia que tiene la distinción, leerlas me resulta agobiante. Me disculpo ante quien no comparta estas razones. Espero que cuando lea y reflexione las relaciones sugeridas en el libro, acepte mis excusas.

Pueden escribirme a: carlosmcalvom@gmail.com

INDICE

Introducción

Quienquiera que ha estudiado en la escuela ha experimentado dificultades para aprender y enseñar, así como los profesores las han tenido para enseñar y aprender. Creemos que se debe a una confusión lamentable por no aceptar que educar es simple y complejo. Simple pues el que enseña deslumbra con el misterio y el que aprende se fascina y sueña con las posibilidades que le sugiere la complejidad implicada. Complejo pues el que enseña devela interrogantes que perfilan el misterio. Lo puede hacer desde lo que sabe o desde lo que ignora. El punto de partida no es relevante; solo es necesario que sea mayéutico.

Saber e ignorancia se exigen mutuamente y no se comprenden el uno sin el otro. Sus límites son fronterizos y constantemente cambiantes. Basta una pregunta inocente para transformarlos, tal como el aleteo de una mariposa es suficiente para modificar el clima. Empero, si la pregunta es ingenua, como la mayoría de las preguntas escolares, no hay cambio. La relación saber-ignorancia no es simétrica sino paradojal: la ignorancia crece exponencialmente en la medida que se aprende. No hay forma de disminuir la brecha siempre favorable a la ignorancia.

La pregunta inocente genera relaciones inéditas en la experiencia del que pregunta. Si se equivoca no importa, pues la equivocación no es engaño ni error sino un momento en el proceso de aprender. El que está equivocado requiere de la experiencia para comprender el error, que no siempre puede anticipar racionalmente. La equivocación es educativa, a condición que no se la petrifique.

Sin preguntas inocentes el proceso educativo, simple y

complejo, se transforma en superficial y complicado que confunde y altera a profesores y alumnos. Al extraviarse en territorios inexplorados pierden la fe en sí mismos y en los otros. Desconfiados, se desalientan y no gozan la aventura de enseñar y aprender. ¿Existe aventura sin la emoción que genera la ignorancia del resultado? Al contrario, les torturan las incertidumbres, ambigüedades y contradicciones que les impiden predecir el devenir y controlar el desorden. Rechazan las emociones y buscan cobijarse en algún puerto que les de seguridad. Casi sin percatarse se refugian en la repetición rutinaria de contenidos y en la ilusión de creer que el dominio de algunas metodologías de enseñanza y de aprendizaje les ayudarán en su tarea. Sin minimizar su importancia y conveniencia didáctica se trata de un asunto secundario frente a la relevancia del asombro ante el misterio que desafía ser develado. Una vez que la enseñanza y el aprendizaje se han convertido en tentaciones irresistibles tiene sentido ocuparse de cómo enseñar y cómo aprender. Muchos están más preocupados en cómo enseñar y cómo aprender que ocupados en hacerlo. La ocupación es acción, mientras que la preocupación es solo intención, insuficiente aunque sea excelente.

La educación ha sido simulada -escolarizada- en la escuela, al modo como un mapa representa un paisaje. Obviamente el error no está en el mapa, sino en confundirlo con el territorio y, más aún, en sustituirlo. El mapa ayuda, pero no reemplaza; es necesario, pero no es suficiente. Es como un faro que señala la ruta y anuncia los peligros advirtiendo que no se acerquen a él so pena de naufragar. El sentido del mapa es referir al territorio, nunca a sí mismo. En la escuela se ha subvertido el criterio y el mapa se ha vuelto autoreferente. Para muchos profesores y alumnos vale más el mapa escolarizado que el territorio educativo. Ojalá no esperen el absurdo de un mapa tan perfecto que simule totalmente al territorio. Incluso si ese fuera el caso, el mapa los seguirá engañando pues el territorio se autoorganiza dinámicamente y permanece gracias al cambio, por lo que todo mapa está condenado a la obsolescencia. Solo la lectura interpretativa de los códigos serán de utilidad parcial.

Desafortunadamente, las reformas "escolares", eufemísticamente llamadas reformas "educacionales" [1], rediseñan

los mapas escolares para mejorar la eficiencia y eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que profundizan la homogeneización y la globalización sin respeto por la diversidad cultural. Atender la diversidad es mucho más que destinar algunos contenidos escolares al programa de estudio. Se trata de etnoeducar y no de escolarizar. Esto es evidente en comunidades indígenas donde se enseñan contenidos culturales autóctonos desde la epistemología oficial "occidental" de la escuela y no desde la propia cultura.

En el "occidente" creemos que el proceso de pensar no constituye un modo de ser; pensamos que es neutro, al modo como se afirma que la ciencia y la tecnología también lo son. Creemos que pensar como chileno es lo mismo que pensar como español; sin embargo, pensar es un modo de ser y no es objetivo ni neutro, sino subjetivo. Pensar como magrebí es ser magrebí, pensar como mapuche es ser mapuche, pensar como andaluz es ser andaluz.

La "educación indígena", promovida por muchas reformas escolares, asume que basta enseñar desde las categorías "occidentales" a un aymara sobre su cultura aymara para que conserve su *ethos cultural*. Lo único que se logra es acelerar su aculturación al convertirlo en boliviano, chileno o peruano, dado que el Estado está más interesado en consolidar la "unidad e identidad nacional" que preservar la identidad étnica basada en la diversidad.

Las reformas "escolares" promueven la "unidad", pues "ser diferente" es percibido como disrupción y valorado como alteración, desconociendo que la percepción de la diversidad es primera en la experiencia humana y la unidad es secundaria. La diversidad es tesis y la unidad antítesis.

En las comunidades más aculturadas, como muchos Estados modernos, la situación es más compleja en la medida que la reconstrucción del *ethos* cultural es más visible en su permanentemente balance pendular que jamás permanece en ningún extremo. El *ethos* se teje a partir de diversos y variados modos de ser y de estar en el mundo. La calidad del tejido dependerá de la creatividad y apertura de sus miembros y no de la imposición de algún criterio uniforme. La reiteración de un

patrón no es uniformidad cuando cada sujeto marca su impronta en el trabajo hecho y es capaz de improvisar para sortear alguna dificultad. Allí radica la sutil diferencia entre un trabajo artístico hecho a mano o el realizado por una máquina. La imperfección del primero es la causa de su belleza particular.

La comprensión del *ethos* pasa por desentrañar y armonizar los patrones que conforman la complejidad. Habrá que descubrir algunas pocas y simples pautas básicas, tal como en la fórmula de la relatividad, a condición de ser capaz de "leer" la complejidad implicada, como en el código genético. Es una tarea desafiante que acometerán con entusiasmo los educadores genuinos, mientras que los burócratas de la enseñanza y del aprendizaje se verán sobrepasado por la diversidad y buscarán homogeneizarla. Los patrones se manifestaran en la tensión entre los contrarios, nunca en su negación.

En vez de proponer algún tipo de mejoramiento de la escolarización de los procesos educativos desde la misma escuela, sin atender las serias limitaciones epistemológicas que tiene el modelo escolar[2], invito a "des-escolarizar" la escuela[3]. Estamos en condiciones de disoñar [4] una escuela que recupera su condición educadora y que no sea mera simuladora de la educación. Sabemos por experiencia que es un desafío fascinante aunque a veces difícil. El éxito lo garantizan las infinitas y eficientes experiencias educativas en todas partes del mundo, fuera y dentro de la escuela[5]. Podemos recuperar nuestra condición de educadores y educandos inocentes observando, valorando e investigando estas experiencias educacionales no escolarizadas.

Las transformaciones no requieren cambios de infraestructura ni nuevos libros de texto y ayuda de computadores y audiovisuales. Todos ellos son convenientes pero no necesarios. Sin duda que es bueno que los profesores y alumnos tengan materiales didácticos de calidad, pero no pueden depender de ellos[6]. La independencia de la infraestructura escolar se constituye en una excelente estrategia válida y al alcance de la mano para superar la brecha científico tecnológica que hoy día separa a los seres humanos[7].

Invitamos a disoñar la escuela investigando las características de la educación informal, cotidiana en nuestra vida y no

escolarizada, y la etnoeducación, propia de todos los pueblos. Sus cualidades son tan potentes como ignoradas por los profesores y alumnos que olvidan todo lo que han aprendido gracias a los procesos educativos informales. Como prueba tenemos el aprendizaje de la lengua materna en el que todos logramos excelentes niveles de eficiencia (que nos permita el medio sociocultural donde la aprendimos), a excepción hecha de aquellas personas con algún déficit severo. La hemos aprendido en un medio caótico y en constante improvisación, que cualquier profesor rechazaría por inadecuado. Creo que no tenemos en la vida otro aprendizaje tan complejo y bien hecho como el de la lengua materna. Difícilmente la escuela puede dar un ejemplo tan extraordinario y común a todos las personas[8].

Si esto es así, ¿cuál es el sentido de esquivar esta tarea refugiándonos en el mejoramiento de una institución que no puede dar más desde la misma sustentación epistemológica, como lo prueban los mínimos logros alcanzados a pesar de las grandes inversiones recibidas durante décadas?

Nuestro entusiasmo se nutre del carácter holístico de los procesos educativos informales y etnoeducativos. En sus procesos educativos no se separa y aísla la información; siempre un estímulo está relacionado con otros, independiente de que la relación sea adecuada o no. Se utiliza el análisis como la analogía y la intuición. Se apoya en ambos hemisferios cerebrales y no principalmente en el izquierdo como sucede en la escuela. Es un aprendizaje transgeneracional donde todos aprenden de todos y no solamente con los pares y el profesor como en el claustro escolar[9]. No se separan los aspectos morales y éticos de los cognitivos y volitivos, convirtiéndose en la argamasa que le otorga trascendencia al aprendizaje. Lo contrario sucede con la enseñanza escolar que neutraliza los contenidos, quitándole las referencias vivenciales a la vida. Esto sucede en muchos programas de educación sexual, complicados mapas ajenos a la vida, donde la sexualidad pierde su maravillosa complejidad sinérgica al no poder trascender el reduccionismo pseudobiológico que le impide expresar la vida y su gozo.

Para disoñar la escuela requerimos de personas dispuestas a maravillarse ante el misterio, cuya admiración no sea bobalicona,

sino expresión de la emoción que los mueve hacia el gozo de la contemplación activa; personas que teoricen desde su práctica y practiquen desde la teoría que van reconstruyendo; personas que constantemente se muevan hacia niveles superiores de abstracción y que son exigentes; personas con sentido común para distinguir lo relevante de lo irrelevante, alegres para disfrutar de lo inesperado e inocentes para buscar sin prejuicios; en suma, personas para quienes enseñar y aprender constituye una satisfacción sinérgica de sus necesidades humanas.

Así como no postulamos la desaparición de la escuela, sino su desescolarización, tampoco idealizamos la etnoeducación y los procesos educativos informales. Sin embargo, enfatizamos sus cualidades porque han sido excluidas de la literatura educacional oficial gracias al etnocentrismo pedagógico dominante. Incluso cuando se las menciona es de manera general, estereotipada y falsa. Se les llama educación refleja, asistemática y espontánea. El error es grave ya que nos priva del gozo de la aventura de conocer, querer y proteger un territorio ignoto[10].

Les invito a iniciar un diálogo que nos ayude a disoñar una escuela donde podamos hacer ciencia desde los procesos etnoeducativos y educativos informales.

NOTAS

1. El Banco Mundial se ha convertido en el patrocinador de las reformas escolares en el mundo y promotor de Conferencias Mundiales sobre el estado de la "educación", esto es, de la "escolarización". Le preocupa que todos, sin excepción, accedan a una educación de calidad para que puedan acceder a la "era de la información", pues quien no se escolarice adecuadamente se condenará a sufrir miserablemente la pauperización a la que está condenado.

2. No hay que olvidar que la escuela ha monopolizado los procesos educativos, al modo como los hospitales lo han hecho con la salud o los militares con la paz y los jueces con la justicia.

3. "Desescolarizar" la escuela no es terminar con ella ni "desescolarizar la sociedad" como nos invitó Iván Illich hace un tiempo. Si bien, creemos que la escuela no es necesaria en la vida social,

reconocemos que es conveniente dadas las ventajas que representa frente a otros medios de socialización, especialmente en sociedades multitudinarias. Una de las principales ventajas es la aceptación social que tiene en todos los estratos sociales, a pesar de sus resultados que nos obligan a reprobarla. Por ello creemos que "desescolarizarla" no solo es posible, sino que es deseable y probable.

4. "Disoñar" es un neologismo creado por los participantes de la Asociación para el Desarrollo Campesino (ADC) en la Laguna la Cocha (Pasto, Colombia) para expresar que su trabajo lo han **diseñado** a partir del diálogo colectivo buscando hacer realidad sus **sueños** de una sociedad justa y solidaria, a pesar del terror que han sufrido de manos de los que no desean que el diálogo oriente la convivencia. El neologismo refleja tan adecuadamente el trabajo que han realizado que le otorga derecho a guiar el **diseño de los sueños** que queremos respecto a la educación y la escuela.

5. La educación informal y la etnoeducación se encuentran al interior de la escuela formando parte del currículo oculto.

6. Espero del lector la buena intención para entender lo que digo y no suponer que afirmo algo diferente. Si un profesor justifica la mala calidad de su trabajo a la falta de infraestructura computacional, me atrevo a pensar, basado en la experiencia de muchos educadores, que se autojustifica achacando su incompetencia a factores externos. El computador ayuda siempre que el que lo use sepa que hacer con la máquina. Si no es el caso, la maquina se transforme en un lastre que ahoga al que lo toma.

7. Como Coordinador del Programa de Intercambio de Maestros (PRIMA, ulsprima.blogspot.com) que realizamos en la Universidad de La Serena, Chile, donde trabajamos con profesores que enseñan optimizando lo bueno, despreocupándose de lo malo, excepto si es aberrante, pero sin descuidar las exigencias pedagógicas y políticas para mejorar las condiciones de trabajo, es una prueba indesmentible que lo afirmado es real. En su mayoría trabajan en escuelas rurales y urbano marginales, rodeados de muchos colegas que se quejan todo el día. Ellos y otros millares son la semilla que fructifica a lo largo del mundo. Las pasantías que hemos realizado con ellos a varios países latinoamericanos nos han permitido encontrar a estos buenos educadores en todas partes y bajo diferentes contextos.

8. Las dificultades para aprender una segunda lengua en una escuela son de antología como cualquiera puede ratificarlo. Sin embargo, las personas que viven en medios multilingües no presentan dificultades, como los niños que viven en Oaxaca, México, que desde pequeños aprenden varias lenguas que no pertenecen a la misma familia lingüística.

Es común que lleguen a la escuela hablando cinco lenguas aprendidas "informalmente". Pero, como no dominan el Castellano se les enseña en la escuela y en su aprendizaje tienen problemas, por lo que se los castiga y rotula como incapaces. Si afuera de la escuela aprenden sin problemas y no lo hacen dentro de la escuela, ¿qué es lo que se puede concluir? Afirmar que el Castellano es una lengua más compleja que las otras no se sostiene lingüísticamente.

9. Los nietos enseñan a sus abuelos las complejidades de la informática que han aprendido informalmente y sin traumas. Creo que no hay adulto que no haya comentado lo bien, rápido y sin problemas que aprenden los niños cuando están solos ante la máquina. Simplemente juegan, lo que no pueden hacer los adultos demasiado estructurados y serios. Es frecuente que los profesores reconozcan que sus alumnos les llevan la delantera en este terreno.

10. La experiencia citada en la nota 4 es valiosa porque las niñas y niños han aprendido junto a sus padres y madres campesinas a amar su tierra. Los adultos descubrieron que el mejor modo de preservar el bosque y el lago de la deforestación, contaminación y rapiña económica era educar a sus hijos en el conocimiento y valoración de la complejidad presente en el bosque y el lago. Los pequeños naturalmente maravillados ante la magnificencia de la vida aprendieron a investigar el bosque, descubriendo paulatinamente y con equivocaciones las múltiples, complejas y holísticas expresiones de vida. Hoy muchos estudian carreras universitarias científicas vinculadas con la preservación de la vida. En muchos países los gobiernos están preocupados porque los jóvenes no quieren ser científicos. No saben cómo motivarlos. Les aconsejo que vayan a la Laguna La Cocha donde se han ocupado del asunto sin pretenderlo directamente. Observen como de manera informal, pero sistemática y rigurosamente, los niños y niñas aprenden que la ciencia les ayuda a comprender el mundo, conservarlo y disfrutarlo en íntima comunión con todas las expresiones de vida, sin ningún romanticismo ingenuo, pero con la alegría que despierta el asombro y con el dolor que causa la incomprensión de aquellos que no quieren ver.

1

Del mapa escolar al territorio educativo

Hoy en día es un lugar común afirmar que la educación está en crisis. Personalmente prefiero afirmar que es la escuela quien se encuentra gravemente enferma y no la educación. La aseveración descansa en la siguiente diferencia entre ambas. La educación es el proceso de creación de relaciones posibles, en tanto que la escolarización es el proceso de repetición de relaciones preestablecidas.

Lo común es confundir a la escuela con la educación, asumiendo que son sinónimos. Sin duda que es indispensable aclarar esta confusión, entre otras razones, porque no es lo mismo pretender mejorar la calidad de la educación que la de la escuela[1] . Justifica la confusión el hecho de que la escuela ha monopolizado y escolarizado los procesos educativos, con la excepción de aquéllos que conforman el "currículum oculto" y que la escuela no puede controlar, aunque lo pretenda.

Tampoco ayuda a aclarar esta confusión la pésima y arbitraria distinción entre educación formal, no formal e informal, que coloca el acento en la forma, con lo que aparentemente se privilegia la "formalidad" que contenga la modalidad educativa, siendo la educación informal la que menos formalidad poseería. Este es un resabio aristotélico injusto con la educación informal

---

Artículo publicado originalmente con el nombre de "¿Crisis en la educación o crisis en la escuela? en *El corazón del arcoiris: Lecturas sobre nuevos paradigmas en educación y desarrollo*, Osorio, Jorge y Weinstein, Luis (editores), CEAAL, Santiago, 1993. También publicado como "Del mapa escolar al territorio educativo", en la *Revista Pedagógica*, Escuela de Educación, UCV, Caracas, Nº 34, Abril-Junio, 1993.

que, de hecho, es la única modalidad educacional realmente permanente, ante la cual todas las demás son pasajeras y circunstanciales, por mucho tiempo que ocupen en nuestras vidas y por importantes que sean. Más todavía, afirmamos que la escuela no es indispensable para existir, por muy conveniente y determinante que pueda ser en nuestras vidas; al contrario de la educación, sin la cual no podríamos ser como somos. En definitiva, la escuela no es un satisfactor sinérgico, sino un "satisfactor inhibidor" de la necesidad de entendimiento[2] o según mi criterio, un pseudo-satisfactor.

Dado que el calificativo de informal connotaría carencia de forma, se caracteriza a la educación informal como espontánea, asistemática y refleja. Ahora bien, la espontaneidad no existe en las relaciones humanas ni en los procesos naturales. Lo que normalmente calificamos como espontáneo se refiere a aquello que no podemos explicar en términos de causalidad. En esos casos, la vorágine de estímulos confluyentes es tan heterogénea y fortuita que no es posible establecer cuáles son causas o efectos en esa rica y confusa interacción. Sabemos que sólo parcial, arbitraria y experimentalmente se pueden "aislar" algunas pocas variables intervinientes en un proceso dado.

Por otra parte, la relación cartesiana entre causa y efecto, establecida en términos lineales y dicotómicos, disfraza su limitación epistemológica al ocultar -no necesariamente negar- la relación sinérgica que tienen entre sí. Por ejemplo, la comunicación entre dos personas no puede ser concebida como una simple relación entre dos personas -"input" y "output"-, sino como un sistema donde la relación causal es circular y no lineal, permitiendo que el efecto retroactue sobre la causa.

También se la acusa de asistemática puesto que sus procesos educativos se hallan sujetos al azar y a la casualidad. Aparentemente no crean sistema alguno, sino aparentemente puro caos, des-orden. Ante este hecho, el sistema escolar se confunde y los niega, puesto que prevé consecuencias escolares nefastas, especialmente las relacionadas con los criterios cartesianos de evaluación, que se pretende sustenten científicamente al sistema escolar. Es tan profunda la aprensión por la cientificidad de la labor escolar que se pasa por alto que no es posible que un

fenómeno y proceso educativo no forme parte del sistema total de la cultura, por caótico, casual y fortuito que sea. La asistematicidad existe en términos del paradigma científico vigente, que es el dominante en el sistema escolar; sin embargo, no hay tal asistematicidad cuando las relaciones causales, propias de la ciencia actual, coexisten con relaciones sincrónicas, casuales.

Reconocemos que trabajar en la escuela con la complejidad informal es difícil, por lo que es perentorio crear enfoques, estrategias y metodologías educacionales donde los procesos educativos informales sean integrados sinérgicamente con los procesos formales, especialmente cuando los últimos no han podido garantizar la calidad y equidad del sistema escolar. Si no se integran y si sólo se busca perfeccionar a los procesos educativos formales, el cambio será cosmético y sin proyecciones[3].

No obstante lo dicho, no hay que idealizar la potencialidad de los procesos educativos informales. Al contrario, debemos comprenderlos desde una perspectiva paradigmática holística, gracias a la cual su riqueza sinérgica permita desescolarizar la escuela y mejorar la calidad del trabajo educativo escolar.

Por otra parte, el carácter de refleja que se le imputa a la educación informal, también revela lo poco que se han investigado sus características. Basta un breve análisis para comprender que no es posible que los procesos educativos "reflejen" como lo hace un espejo. Todo proceso educativo es una interpretación[4], un re-ordenamiento, una re-creación, a diferencia de un reflejo especular, que es estático. En suma, todo proceso educativo exige la presencia de un sujeto creador, activo y no pasivo. Si alguna educación pudiera ser denominada refleja, tendría que ser la "educación bancaria", diferente a una "educación liberadora", según la distinción de Freire.

En consecuencia, los procesos educativos informales son la expresión culturalmente primaria de la educación; en cambio, los procesos educativos escolares son una re-elaboración hecha a partir de los procesos educativos informales, gracias a lo cual pierden parte de su riqueza educacional y pertinencia cultural. Sin pertinencia cultural no hay posibilidad de pertinencia curricular, tal como acontece con las propuestas gubernamentales de "educación indígena"[5]. De hecho, por lo general estas propuestas

no sólo desconocen la existencia de la educación informal, sino que pasan por alto a la etnoeducación, que no es otra cosa que la sistematización cultural de la educación informal llevada a cabo por cada etnia a lo largo de su historia colectiva.

En consecuencia, la educación informal y la etnoeducación constituyen modelos a imitar creativamente, nunca especularmente, para intentar la desescolarización de la escuela y la optimización sinérgica de su potencialidad educativa.

El ocultamiento de los procesos educativos informales bajo la organización formal de la escuela implica varias situaciones de falseamiento. Tal vez, la mayor de ellas se refiera a la negación u ocultamiento de algunas características y cualidades del ser humano que son consideradas negativas en nuestra cultura.

Por ejemplo, la escuela supone que el profesor es coherente entre lo que dice y lo que hace. Más todavía, se asume implícitamente que la preeminencia axiológica del deber ser tiene su correspondencia directa en el campo del ser; es decir, se asume que, por postular lo deseable en términos de objetivos y metas curriculares, éstos se realizarán. Esta creencia se encuentra tan arraigada en nosotros, que las miles de experiencias diarias en contrario no logran debilitarla.

En virtud de lo anterior, afirmamos que la escuela es utópica, mientras que la educación es eutópica. Lo *utópico*, por definición, es irrealizable, inalcanzable; en tanto que lo *eutópico* es lo posible, aquello que tal vez pueda realizarse. En este sentido, desescolarizar la escuela significa recuperar la potencialidad sinérgica de los procesos educativos. En ese caso, el rol del educador consistirá en ayudar a convertir lo posible en probable y lo probable en realidad.

La escuela es eminentemente utópica al postular lo irrealizable como objetivo de los procesos educativos. La escuela supone que logrará cambios conductuales y axiológicos en las personas, cuando dichos cambios requieren de una transformación existencial. En cambio, la educación es diferente. Es eutópica, en el sentido que no obliga al logro unívoco de determinadas metas; al contrario, si bien reconoce el valor del deber ser en el campo de lo axiológico, no lo exige en el terreno de las realizaciones contingentes. De este modo, el campo de la

educación es el de lo posible, del poder ser. Lo posible y lo probable tienen que ver con la diversidad y la heterogeneidad, antes que con la unidad. Lamentablemente la escuela engañada por la ilusión de la unidad atribuye des-orden a la diversidad y prefiere canalizar sus esfuerzos escolares por el camino de la repetición.

Tal cual enseña la práctica escolar, a la escuela no le queda más que rechazar las contradicciones internas de los procesos educativos, simplemente porque no le es posible aceptarlas. Para la escuela el deber ser deviene tan normativo que la entraba e inhibe en sus esfuerzos innovadores, por cuanto la innovación corresponde al campo de lo posible, del poder ser; mientras que la repetición es propia del deber ser. No queremos desmerecer las ventajas de memorizar y repetir para la formación de hábitos, pero es conveniente recordar que, si la repetición es rígida, no podrá ser creativa y, si es flexible, no es estrictamente escolar.

Ahora bien, esto no significa que la planificación sea absurda o innecesaria; por el contrario, la planificación es un buen intento por señalar el itinerario para evitar extravíos. El planificador, sin embargo, debe cuidarse de la "tentación de la certidumbre", que lo lleva a creer que podrá controlar todos los factores causales y sincrónicos que intervendrán en el proceso, puesto que es imposible conocerlos en su totalidad y, mucho menos, en sus interrelaciones sinérgicas. Si hubiera patrón previo, la innovación sería repetición. En suma, recuperar la capacidad sinérgica de la planificación es complejo, por cuanto pasa por la aceptación de la incertidumbre y de una nueva concepción de la relación entre sujeto y objeto: no como entidades separadas, sino como mutuamente determinantes el uno del otro a través de la relación que establecen.

¿MAPA ESCOLAR O TERRITORIO EDUCATIVO?

Hoy en día es frecuente que en la escuela se confunda el mapa con el territorio. Lamentablemente, si seguimos el pensamiento de Baudrillard, la situación es todavía peor. Según él, la fábula de Borges donde los cartógrafos trazan un mapa tan detallado que llega a recubrir todo el territorio es, hoy día, una imagen caduca:

> Hoy en día, la abstracción ya no es la del mapa, la del doble, la del espejo o la del concepto. La simulación no corresponde a un territorio, a una referencia, a una sustancia, sino que es la generación por los modelos de algo real sin origen ni realidad; lo hiperreal. El territorio ya no precede al mapa ni le sobrevive. En adelante será el mapa el que preceda al territorio -precesión de los simulacros y el que lo engendre-, y si fuera preciso retomar la fábula, hoy serían los jirones de territorio los que se pudrirían lentamente sobre la superficie del mapa. Son los vestigios de lo real, no los del mapa, los que todavía subsisten esparcidos por unos desiertos que ya no son los del Imperio, sino nuestro desierto. El propio desierto de lo real.

Creemos que la escuela comenzó trazando un mapa para guiarse por el territorio cultural; posteriormente lo abandonó para transitar con seguridad y asepsia por las vías señaladas en el mapa, sin ambigüedades, dudas ni tropiezos. Finalmente, ha optado por elaborar un mapa complejo y autojustificable que desconoce el territorio como el lugar original. La escuela se ha convertido en una simuladora, que finge tener lo que no tiene.

Pero la cuestión es más complicada, puesto que simular no es fingir, como dice Baudrillard: "Aquel que finge una enfermedad puede sencillamente meterse en cama y hacer creer que está enfermo. Aquel que simula una enfermedad aparenta tener algunos síntomas de ella". Así, pues, fingir, o disimular, dejan intacto el principio de realidad: hay una diferencia clara, sólo que enmascarada. Por su parte, la simulación vuelve a cuestionar la diferencia de lo "verdadero" y de lo "falso", de lo "real" y de lo "imaginario". El que simula, ¿está o no está enfermo contando con que ostenta "verdaderos" síntomas? Objetivamente, no se le puede tratar ni como enfermo ni como no-enfermo. La psicología y la medicina se detienen ahí, frente a una verdad de la enfermedad inencontrable en lo sucesivo. Aquí es donde radica la crisis de la escuela. La escuela, a lo largo de un proceso de escolarización creciente, ha logrado simular la realidad educacional, con todas las consecuencias que trae consigo.

PARADOJA, HOLISMO Y SINERGIA.

La escuela no puede aceptar que los procesos educativos sean paradojales, holísticos y sinérgicos, contradictorios, ambiguos e inciertos. Tampoco comprende que, además de racionales, son emocionales; que si bien mucho se puede explicar sobre su naturaleza y características en términos de las relaciones de causa-efecto, hay muchísimo más que no es posible explicar racionalmente debido al carácter fortuito, ocasional y circunstancial que poseen los procesos educativos.

En la física cartesiana -todavía modelo paradigmático de la escuela- hoy en día no es posible, encontrar explicaciones satisfactorias para todas las características de los procesos educativos. En cambio, la física cuántica ofrece un referente teórico muy rico. La paradoja de la onda/partícula, que obligó a los físicos a poner en duda la visión mecanicista de la realidad de la materia, nos entrega sugerencias educativas importantes.

A nivel subatómico, la materia no existe con certeza en un lugar definido, sino que muestra una "tendencia a existir"; los acontecimientos atómicos no ocurren con certeza en un momento definido y de manera definitiva, sino que muestran una "tendencia a ocurrir". En el formalismo de la mecánica cuántica estas tendencias se expresan como probabilidades y se, relacionan con cantidades que toman la forma de ondas. Dichas cantidades son parecidas a las fórmulas matemáticas utilizadas para describir, por ejemplo, la vibración de una cuerda de guitarra o una onda de sonido. Por este motivo, una partícula puede conservar su naturaleza de partícula y, al mismo tiempo, ser una onda. No se trata aquí de ondas tridimensionales "reales" como las ondas de agua o de sonido, sino de "ondas de probabilidad", "cantidades matemáticas abstractas con todas las propiedades características de una onda" que están relacionadas con la probabilidad de encontrar las partículas en ciertos puntos del espacio y en ciertos momentos. Todas las leyes de la física atómica se expresan en términos de probabilidades. Nunca se puede predecir con seguridad un acontecimiento atómico: solamente se puede predecir la probabilidad de que ocurra.

El descubrimiento del aspecto dual de la materia y del papel

fundamental de la probabilidad destruyó la idea clásica del objeto sólido. A nivel subatómico, los objetos de materia sólida de la física clásica se dispersan en formas ondulatorias de probabilidades. Es más, estas ondas ni siquiera representan la probabilidad de una cosa, sino la probabilidad de que varias cosas establezcan una relación recíproca. Analizando detalladamente el proceso de observación de la física atómica se llega a la conclusión de que las partículas subatómicas no tienen ningún significado como entidades aisladas sino como correlaciones o conexiones entre varios procesos de observación y medida. Sobre este tema Niels Bohr escribió: "Las partículas de materia aisladas son abstracciones; la única manera en que podemos definir y observar sus propiedades es a través de la interacción que establecen con otros sistemas". Las partículas subatómicas, por consiguiente, no son "cosas" sino correlaciones de "cosas" que, a su vez, son correlaciones de otras "cosas" y así sucesivamente. En la teoría cuántica nunca se llega a una "cosa"; siempre se trata de correlaciones entre "cosas".

Por otra parte, la escuela tampoco puede aceptar que los procesos educativos sean holísticos. Según la ciencia newtoniana no es posible concebir holísticamente los procesos educativos; en cambio, los nuevos descubrimientos científicos permiten aseverarlo. Morris Berman ha elaborado un paralelo que permite comprender la diferencia entre una visión escolarizada, propia de la ciencia moderna, y una perspectiva educativa, característica de la visión del mundo holístico propuesto por Gregory Bateson, de los procesos de enseñanza aprendizaje. (Ver cuadro 1)

Igualmente, la escolarización ha perdido su potencialidad educativa sinérgica al auto-limitarse a repetir relaciones preestablecidas entre conocimientos previamente seleccionados de acuerdo a criterios curriculares ad hoc. Tampoco ha potenciado sus procesos educativos a través de la creación de nuevas relaciones, todas posibles e inéditas, ninguna excluida o seleccionada a priori, a partir de las múltiples y heterogéneas variables intervinientes en el vivir cotidiano, sin importar si están presentes o ausentes, si guardan relación de causalidad o si son meramente casuales.

Un aspecto importante en todo proceso sinérgico es que

Cuadro 1

Visión del mundo de la ciencia moderna	**Visión del mundo del holismo batesoniano**
No hay relación entre hecho y valor.	Hecho y valor son inseparables.
La naturaleza se conoce desde afuera y los fenómenos se examinan en abstracción de su contexto (el experimento).	La naturaleza es revelada en nuestras relaciones con ella y los fenómenos pueden ser conocidos sólo en un contexto (observación participante).
El objetivo es el control consciente, empírico de la naturaleza.	La mente inconsciente es primaria; el objetivo es sabiduría, belleza, gracia.
Las descripciones son abstractas, matemáticas; únicamente aquello que puede ser medido es real.	Las descripciones son una mezcla de lo abstracto y lo concreto; la calidad es proritaria frente a la cantidad.
La mente es algo separado del cuerpo; el sujeto es algo separado del objeto.	Mente/Cuerpo, Sujeto/Objeto son ambos aspectos del mismo proceso.
El tiempo es lineal, en una progresión infinita; en principio es posible conocer la realidad.	Circuito; no es posible maximizar variables individuales del sistema; en principio, no podemos conocer más que una fracción de la realidad.
La lógica es esto/aquello; las emociones son epifenoménicas.	La lógica es ambos/y (dialéctica); el corazón tiene sus algoritmos precisos.
ATOMISMO	HOLISMO
1. Únicamente la materia y el movimiento son reales.	1. Proceso, forma y relación son primarios.
2. El todo no es nada más que la suma de las partes.	2. Las totalidades tienen propiedades que las partes no tienen.
3. Los sistemas vivientes son, en principio, reducibles a materia inorgánica; a fin de cuentas, la naturaleza está muerta.	3. Los sistemas vivientes, o Mentes, no son reducibles a sus componentes; la naturaleza está viva.

implica el comportamiento de un sistema complejo el que, a su vez, es impredecible a partir del comportamiento de cualquiera de sus partes tomadas aisladamente.

Fueron los químicos los primeros en reconocer la sinergia, cuando descubrieron que toda vez que aislaban un elemento de un complejo, o separaban átomos o moléculas de un compuesto, las partes separadas y sus comportamientos singulares jamás lograban explicar el comportamiento de todas las partes asociadas. En este sentido la sinergia connota una forma de potenciación, es decir, un proceso en el que la potencia de los elementos asociados es mayor que la potencia sumada de los elementos

tomados aisladamente. Como todo educador sabe, es imposible que un profesor pueda controlar todas las variables intervinientes en el proceso educativo de enseñanza y de aprendizaje. En tal caso, lo más pertinente es asumir esta característica. Sólo si aceptamos esta condición de potenciación sinérgica y de incertidumbre, podremos avanzar en desescolarización de la escuela. El paralelo desarrollado por Marilyn Ferguson entre el "paradigma educativo" -para mi, correspondiente al "paradigma escolar"- y el "paradigma de aprendizaje" -para mi, "paradigma educativo"- es una buena síntesis de lo propuesto.

Concepciones del antiguo paradigma educativo	**Concepciones del nuevo paradigma educativo**
Enfasis en el contenido con la idea de adquirir un cuerpo de información correcta de una vez por todas.	Enfasis en aprender a aprender: manera de preguntar adecuadamente, prestar atención a los aspectos convenientes, estar abierto, considerar nuevas ideas, tener acceso a la información.
Aprender como producto: un objetivo.	Aprender como proceso: un viaje.
Estructura jerárquica y autoritaria. Premia el conformismo. Disuade el disentimiento.	Igualitario. Se permiten la franqueza y el desacuerdo. Alumnos y profesores se consideran unos a otros como personas, no como roles. Fomenta la autonomía.
Estructura relativamente rígida	Estructura relativamente flexible.
Programas prefijados.	Convencimiento de que hay muchas formas de enseñar una misma materia.
Progreso según escalones fijos. Insistencia en la edad "apropiada" para ciertas actividades; segregación por edades. Compartimentación.	Flexibilidad en la integración de grupos de diferentes edades. El individuo no está automáticamente limitado al estudio de ciertas materias por razón de la edad.
Se da prioridad a los resultados.	Se da prioridad a la imagen de sí mismo, como generadora de los resultados.
Insistencia en el mundo exterior. A menudo considera inadecuada al ámbito escolar toda experiencia interna.	Considera la experiencia interior como contexto del aprendizaje. Empleo de la imaginación, los cuentos, diarios de sueños, ejercicios de "centramiento". Se fomenta la exploración de los sentimientos

Se disuade el uso de la conjetura y del pensamiento divergente.	Se fomentan la conjetura y el pensamiento divergente como parte del proceso creativo.
Insistencia en el pensamiento analítico, lineal, del hemisferio izquierdo.	Procura educar el cerebro entero. Potencia la racionalidad del hemisferio izquierdo con estrategias holísticas, no-lineales e intuitivas.
El poner etiquetas (retrasado, dotado, disléxico, etc.) contribuye a que la profecía se cumpla.	Sólo se acude a las etiquetas para prescribir roles de escasa importancia, y no como evaluaciones fijas que acompañan al individuo a lo largo de toda su educación.
Preocupado por las normas.	Preocupado por los resultados que cada individuo alcanza en función de su potencial. Interés por poner a prueba los límites externos, por trascender las limitaciones percibidas.
Confianza primordialmente en el conocimiento "libresco" teórico y abstracto.	Fuerte compensación del conocimiento teórico y abstracto con experimentos y experiencias, tanto dentro como fuera de la clase. Excursiones, aprendizajes directos, demostraciones, visitas a expertos.
Clases diseñadas de acuerdo con criterios de conveniencia y eficacia.	Preocupación por el entorno del aprendizaje: iluminación, colores, aire, comodidad física, necesidad de autonomía y de interacción, actividades tranquilas y desbordantes.
Estructura burocráticamente determinada, resistencia al influjo de la comunidad.	Fomenta la intervención de la comunidad e incluso su control.
Educación considerada como necesidad social durante un cierto período, para inculcar una serie de habilidades mínimas para desempeñar un rol específico.	Educación considerada como proceso vitalicio, sólo tangencialmente relacionado con el período escolar.
Confianza creciente en la tecnología (equipos audiovisuales, ordenadores, cintas magnetofónicas, textos), deshumanización.	Tecnología adecuada; las relaciones humanas entre profesores y alumnos son de importancia primordial.
El profesor imparte conocimientos; vía de dirección única.	El profesor es también un aprendiz, que aprende de sus alumnos.

CAUSALIDAD Y SINCRONICIDAD

Uno de los problemas serios de la escolarización de los procesos educativos consiste en la pretensión de explicar todo en función de una relación de causalidad. Esta situación es avalada por la vigencia del paradigma cartesiano[6] en la escuela que, deslumbrada por los extraordinarios descubrimientos científicos e inventos tecnológicos, no ha sabido diferenciar ni seleccionar los enfoques y estrategias educacionalmente idóneos para enseñar y aprender. El hecho de que la escuela funde el valor de los procesos educativos de enseñanza y de aprendizaje en la causalidad es una limitación epistemológica grave, en tanto excluye las relaciones sincrónicas, sinérgicas y holísticas de todo proceso educativo. Esta subordinación a la racionalidad, excluyente de otros modos de conocer, es uno de los factores que más agravan la crisis de la escuela. Además de las relaciones de causalidad, existen las relaciones de casualidad, que son circunstanciales y sin justificación racional aparente. La única explicación satisfactoria para este tipo de relación casual es que los fenómenos relacionados se han dado conjuntamente. A este tipo de relación se le conoce como sincronicidad.

Peat utiliza el concepto de sincronicidad para explicar la coincidencia significativa en el tiempo de dos o más sucesos no relacionados causalmente. El mismo autor caracteriza a la naturaleza de las sincronicidades como "sucesos únicos, significativos y acausales que implicarían alguna forma de patrón". Por su parte, Jung, citado por Peat, calificó a la sincronicidad como la "coincidencia en el tiempo de dos o más sucesos no relacionados causalmente, que tienen el mismo significado o un significado parecido". Desde la perspectiva propiamente educativa, no hay exclusión, sino inclusión, entre causalidad y sincronicidad, puesto que corresponden a diferentes relaciones consensuales de aprendizaje, aún cuando impliquen contradicción. El mejoramiento de la calidad de la educación escolar pasa por aceptar la existencia de las sincronicidades en el proceso de educación escolar.

Las relaciones sincrónicas son fácilmente explicables desde el criterio de "objetividad entre paréntesis", postulado por

Maturana; en cambio, no pueden serlo desde el camino explicativo de la "objetividad sin paréntesis". El concepto de "objetividad entre paréntesis" es epistemológicamente importante para superar la dependencia escolar de una objetividad "externa" independiente de los actores que genera la "antinomia objetivo-subjetivo", que postulan quienes quieren reducir -enriquecer, dirán- los procesos educativos escolares a una fórmula eficiente, que normalmente se expresa en planes y programas de estudio rígidos. Como dice Maturana:

> En el camino explicativo de la objetividad entre paréntesis decimos que una cierta explicación, en un tema de física por ejemplo, es válida porque ello satisface el criterio de validación que constituye a la física como un dominio explicativo de la experiencia con elementos de la experiencia. En este camino explicativo la materia y la energía son explicaciones de la experiencia, y se usan como tales en la formulación de otras explicaciones de la experiencia, en la explicación de la experiencia con elementos de la experiencia que constituye a la física. En este camino cada uno de ellos es un dominio de objetos constituidos como explicaciones de la experiencia y, por lo tanto, un dominio de realidad. Finalmente, desde ese camino explicativo es posible darse cuenta de que la noción de realidad, tanto en uno como en el otro camino explicativo, es, de hecho, una proposición explicativa.

Por otra parte, desde el ámbito de la historia, los chinos ofrecen un ejemplo interesante al enfatizar la conjunción de sucesos antes que la relación causal entre ellos. Peat dice que:

> Según nuestro planteamiento occidental, una guerra, tratado, huelga o movimiento social se puede remontar mediante líneas causales hasta sus raíces en la agitación social, cambios de legislación o nuevas balanzas comerciales. Los chinos, sin embargo, preferían no considerar la historia en términos de redes causales, sino que se preocupaban por cómo las cosas suceden conjuntamente en el tiempo. Por lo tanto, presagios, detalles domésticos y cambios de tiempo se describían juntos a una expedición militar o una boda importante.

La conjunción de sucesos en el tiempo conforma una sincronicidad en tanto que conforman un patrón global. Es como si esos eventos desearan suceder juntos, antes que por efecto de las fuerzas newtonianas de la atracción.

Cualquier educador puede reconocer en la sincronicidad la fuente nutricia del currículum oculto, en tanto expresión de la educación informal en el seno de los procesos educativos escolares. Creemos que si nos apoyamos tanto en las relaciones sincrónicas como en las relaciones causales podremos mejorar significativamente la calidad de la educación escolar. Esto implica salir del actual y tradicional marco explicativo de los procesos educativos escolares, pues no es posible promover la transformación innovadora de la escuela desde ella misma. Para lograrlo, hay que des-escolarizar la escuela a partir de un paradigma que acoja la causalidad como la sincronicidad.

Esto significa aceptar la existencia de lógicas distintas a la aristotélica, donde la ambigüedad, contradicción e incertidumbre no sean proscritas, sino que formen parte integrante de las relaciones educativas escolares, tal como acontece con la lógica trivalente de los aymaras, donde junto a la verdad y falsedad se da la incertidumbre. Hipotetizamos que nuestra vida cotidiana no escolarizada se rige por una lógica trivalente, no excluyente de las sincronicidades, antes que por una lógica bivalente, del tipo aristotélico, para quien la univocidad de los términos de un argumento es fundamental. Evidentemente que lo dicho no implica el rechazo de la lógica aristotélica, sino sólo poner en evidencia su limitación epistemológica para explicar la riqueza de los procesos educativos, muchos de los cuales pueden explicarse como sincronicidades, fortuitas y circunstanciales, y no por relaciones de causalidad.

Por otra parte, el hecho que la escolarización fuerce a la repetición[7] de relaciones preestablecidas, significa que el educando y el educador reniegan de su condición de sujeto, para ser simples "objetos" modelables según criterios y procedimientos escolares. En ese contexto, a la escuela no le queda más que pretender garantizar los logros escolares mediante la ficción de la objetividad de sus objetivos, metodologías y evaluaciones.

Para nadie es sorpresa que dicha objetividad se cuestiona

con insistencia, incluso al interior del sistema escolar. Sin embargo, el golpe más fuerte lo ha recibido desde la física cuántica, que ha terminado con la ilusión newtoniana de postular la existencia de un observador ajeno e independiente de la realidad. Esto es muy relevante para el estudio de los procesos educativos escolares puesto que no podemos olvidar que la física newtoniana se constituyó en el modelo paradigmático de las ciencias sociales y, por ende, de la educación. Así lo comprueba Capra:

> En física atómica, los fenómenos observados sólo pueden concebirse como correlaciones entre varios procesos de observación y de medición, y al final de esta cadena de procesos siempre se halla la conciencia del observador humano. El aspecto crucial de la teoría cuántica es que el observador no sólo es necesario para observar las propiedades de los fenómenos atómicos, sino también para provocar la aparición de estas propiedades. Por ejemplo, mi decisión consciente sobre la manera de observar un electrón determinará hasta cierto punto las propiedades de este electrón. Si le hago una pregunta considerándolo como partícula, me responderá como partícula; si, en cambio, le hago una pregunta considerándolo una onda, me responderá como onda. El electrón no tiene propiedades objetivas que dependan de mi mente. En física atómica es imposible mantener la distinción cartesiana entre la mente y la materia, entre el observador y lo observado. No se puede hablar de la naturaleza sin hablar, al mismo tiempo, sobre uno mismo.

Por otra parte, el principio de incertidumbre, formulado por Heisenberg hace varias décadas, si bien se refiere a las relaciones que se descubren en el mundo atómico, es aplicable en términos análogos al campo educacional. El principio de la incertidumbre permite liberarse del encadenamiento a un concepto de certeza lineal, que obliga a repetir afirmaciones dichas por otros.

Cada vez que utilizamos conceptos clásicos -partícula, onda, posición, velocidad- para describir un fenómeno atómico, nos damos cuenta de que hay ciertos conceptos -o aspectos- emparejados y estrechamente vinculados que no se pueden definir

simultáneamente con precisión. Cuanto más acentuamos uno de ellos en nuestra descripción, más incierto se vuelve el otro concepto y la relación exacta entre ambos se obtiene por medio del principio de incertidumbre.

No obstante lo precedente, en la escuela se continúa argumentando a favor de la objetividad y linealidad de los procesos educativos escolares, sin reconocer la necesidad de relativizar y subjetivizar dichos juicios. Hay que relativizarlos puesto que no hay criterios "objetivos" absolutos, sino sólo consensuales, y hay que subjetivizarlos a fin de recuperar algunas cualidades personales -es decir, subjetivas- actualmente excluidas de la escuela y de los procesos educativos de enseñanza y de aprendizaje, tales como la intuición.

Siguiendo a Maturana, si "el criterio de validación de las explicaciones científicas no requiere el supuesto de la objetividad", no vemos por qué tendría que exigirlo la escuela. Además, es casi imposible que en la escuela, que repite relaciones preestablecidas, se haga ciencia; más bien, los experimentos escolares no pasan de ser remedos de una investigación científica genuina.

Lo que quiero decir con poner la objetividad entre paréntesis, es que me doy cuenta de que no puedo pretender que tengo la capacidad de hacer referencia a una realidad independiente de mí, y que me hago cargo de ello en el intento de entender lo que pasa con los fenómenos del conocimiento, del lenguaje y sociales, no usando referencia alguna a una realidad independiente del observador para validar mi explicar. Ahora bien, aunque parezca innecesario, es conveniente insistir que las observaciones precedentes no postulan la disminución o la eliminación del trabajo sostenido y sistemático propio de todo proceso educativo original, sea al interior del aula o fuera de ella.

Por otra parte, la objetividad y linealidad defendida por la escuela lleva a la aceptación de la mecanización newtoniana de los procesos educativos escolares, descartando la presencia de cualquier contradicción y sincronicidad. La mecanización opera dicotomizando entre sí los términos que parecen contradictorios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolares, tales

como atender en clase y distraerse. El profesor escolarizado debe castigar a la persona distraída porque ella "debe" aprender lo que él enseña. En este sentido, cualquier tipo de distracción es nefasta, tanto para el que enseña como para el que aprende. De hecho, en la escuela se impide que una persona se extravíe y se equivoque.

Para esta lógica, ingenua y falaz, "el que se distrae no aprende"; en consecuencia, hay que impedirlo, y cuando alguien se distraiga hay que reprenderlo. En general, se concibe a la distracción como antagónica a la concentración. Sin embargo, si observamos la relación entre distracción y concentración desde una perspectiva educacional antes que escolar descubriremos que una persona concentrada es aquella que se encuentra ensimismada en y por la magia de sus emociones, pensamientos y vivencias personales. Como sabemos, durante el ensimismamiento nadie, ni la misma persona, puede señalar cuáles son los caminos misteriosos por los cuales transita en su reflexión o intuición. No obstante el hecho que nadie sabe que pasa en nuestro cerebro cuando pensamos, en la escuela se asume que la concentración es lineal, que el proceso tiene una dirección unívoca; en otras palabras, que todos pensamos de la misma manera y con la misma secuencia. Además de pretencioso, esto rechaza la infinita capacidad de relación que tiene nuestro sistema cerebral. Como plantea Pritchard:

> Cada neurona en el cerebro tiene conexiones primarias con otras cinco mil neuronas, con las que puede comunicarse mediante un pulso eléctrico, y que cada uno de estos pulsos crea una onda cerebral. Las posibles combinaciones de caminos que puede tomar tal pulso eléctrico rápidamente exceden la suma de todas... las partículas del universo. Si bien el número de combinaciones es finito, su capacidad, en la práctica, resulta infinita dentro del corto período de vida de cada individuo. Dicho de otro modo, nadie podría vivir lo suficiente como para crear y recrear a voluntad las diferentes ondas electromagnéticas en potencia para las que estamos capacitados. El campo magnético es un telar mágico que puede tejer una aparentemente eterna combinación de ondas.

El rechazo de la distracción en la escuela ejemplifica, si bien no agota la explicación, la subordinación de los procesos educativos formales -escolares- a las funciones cerebrales asociadas con el hemisferio cerebral izquierdo, minimizando el aporte del hemisferio derecho y la complementariedad sinérgica entre ambos.

Esta situación es grave, por cuanto trasciende el ámbito de los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolares e influye en el proceso de socialización de la identidad (¿alienación?) cultural que propicia el modelo escolar vigente. Para ninguno de nosotros es desconocida la enorme influencia de la escuela en modelar nuestra vida diaria. A través de una paulatina aculturación reducimos inexorablemente el aporte permanente del hemisferio derecho en nuestra vida cotidiana. De esta manera nos socializamos en desconocer y menospreciar la intuición, por ejemplo. Por el contrario, aprendemos a "formalizar", a hacer "razonables" nuestras relaciones sociales. Esta influencia es tan poderosa que nos impide reconocer que el modelo escolar vigente en Chile -de hecho, en los países del Sur- no es una creación cultural autóctona, propia, sino el producto de una imposición europea, que no consideró para nada nuestra idiosincrasia cultural. En consecuencia, es imperativo re-crear la escuela de acuerdo a nuestros patrones culturales si queremos mejorar la calidad de ella y alcanzar la equidad. Los modelos para desescolarizarla los encontraremos en la educación informal y la etnoeducación.

LA EDUCACIÓN COMO POSIBILIDAD

Ahora bien, restringirse a los límites o a las potencialidades del hemisferio izquierdo -que es otra manera de enfatizar el mismo fenómeno, pero con consecuencias educacionales diferentes-, oculta el hecho de que en educación todo es posibilidad, a diferencia de la escolarización, donde todo es determinación. El hecho de que los procesos y resultados educacionales sean "posibles" y que no haya posibilidad de predeterminarlos, alimenta el asombro maravilloso ante el devenir del proceso de aprendizaje, a diferencia de la escuela, en donde resulta

angustiante, especialmente durante los períodos evaluativos, cuando el alumno "debe" responder lo que el profesor espera. Esta característica permite que las hipótesis tengan valor exploratorio; en caso contrario, no tendría sentido hipotetizar. Esta situación redefine el rol del profesor como educador en el sentido de que debe orientar a los alumnos hacia la creación y el descubrimiento, antes que imponerles la repetición de fórmulas y verdades. En consecuencia, el educador es un hacedor de preguntas inocentes, tal como el poeta y el científico[7].

El poeta también es un hacedor de preguntas, a partir de la cuales crea mundos diferentes, gracias al mágico uso de la palabra; sin embargo, al poeta siempre le faltan las palabras y tiene que inventarlas. Tampoco tiene certezas ni corduras que lo anclen en verdades estériles; no teme contradecirse porque sabe que el devenir de la vida es contradictorio e incierto; tampoco teme a la imaginación; muy por el contrario, tiene en ella a un aliado insustituible en el proceso creativo; tampoco acepta nada como obvio, pues sabe que lo común y corriente es misterioso y nunca vulgar. La realidad jamás se le presenta como algo definitivo, sino como un devenir en proceso de creación. Si el poeta en vez de inocente fuese ingenuo dejaría de preguntar, ya no habría sorpresa misteriosa esperándolo a cada momento. Simplemente dejaría de ser poeta.

Al igual que el educador y el poeta, el científico también es un hacedor de preguntas inocentes. Cualquiera sea su especialidad sabe que toda teoría, y las hipótesis derivadas de ella, no son más que una palanca con la que intenta desentrañar diferentes misterios fascinantes. Sabe que sus "verdades" nunca son universales, sino sólo un intento particular para explicar misterios profundos que ni su rigurosidad metodológica ni su sistematización lógica son capaces de desentrañar. El científico sabe que sus "verdades particulares" son sólo chispazos de luz ante lo grandioso de su ignorancia inocente. Si, por el contrario, su ignorancia fuese ingenua viviría encandilado con esos chispazos, convirtiendo los supuestos teóricos de su ciencia en verdades irrefutables, perdiendo el valor instrumental que poseen.

En suma, si bien reconocemos y valoramos el aporte del pensamiento lineal, creemos que es un error limitarnos a él.

Dice Pritchard:

> Durante miles de años, la humanidad ha persistido en un pensamiento lógico o lineal. Esto puede producir resultados eficaces, pero también puede conducirnos a una limitación en las posibles combinaciones de ondas magnéticas que el cerebro produce. La inteligencia es eficaz para transitar por el camino habitual, pero la creatividad es flexible cuando reúne elementos familiares o dispares en diferentes combinaciones, en lo que se llama el pensamiento lateral.

No obstante nuestro acuerdo con Pritchard y Flagg, creemos que su juicio es etnocéntrico al asumir que la “humanidad” ha persistido en un pensamiento lógico o lineal. Esto podrá ser válido para la llamada cultura occidental oficial o escolarizada, aunque probablemente no lo sea para sus miembros a lo largo de su devenir cotidiano, donde creemos que impera otro tipo de lógica, mucho más flexible. Entre las culturas no “occidentales” el uso de ambos hemisferios es una constante en los procesos etnoeducativos. Cabe mencionar el caso de la enseñanza sufí, que intenta trascender los límites de la razón, mediante el uso de la paradoja, tal como lo ejemplifica la siguiente leyenda citada por McCluggage:

> Se le pidió a Nasrudin que fuera el juez en una disputa entre dos vecinos. El primero presentó su caso y Nasrudin dijo: “Yo creo que tú tienes la razón”. Luego, el segundo presentó su caso y Nasrudin dijo: “Yo creo que tú tienes la razón”. Y un observador protestó: “Pero Nasrudin, ambos no pueden tener la razón”, y Nasrudin dijo: “Yo creo que tú tienes la razón”.

En otro orden de cosas, los niños amueshas, que habitan en la selva amazónica peruana, nos entregan un ejemplo extraordinario de aprendizaje de nombres de aves y plantas, que resulta inexplicable en términos puramente racionales y de memorización mecánica, tan típico de la escuela, especialmente porque en los otros campos del aprendizaje escolar los escolares amueshas no tienen el mismo nivel de logro. Según Egon Shaden, citado por Hernández:

> En una escuela primaria fundada entre los amueshas, se organizó un concurso sobre nombres de aves. El niño vencedor ofreció 336, y ninguno de los demás escribió menos de 100. Posteriormente se les pidió que confeccionaran una lista con nombres de plantas. Uno de los niños completó 661. La nota curiosa es que los padres consideraron que sus hijos aún eran bastante desconocedores del medio rural.

A su vez, en el campo de la educación popular, Frei Betto reconoce que las metáforas poseen una enorme incidencia en la educación de los sectores populares. Es sabido que las metáforas corresponden al campo del hemisferio derecho y que guardan escasa vinculación con el hemisferio izquierdo.

Por último, a cualquier profesor le resulta sorprendente el modo y la rapidez con los que los alumnos -no siempre los más aventajados escolarmente- resuelven el cubo de Rubik, lo que difícilmente pueden lograr por medio del razonamiento lógico, sino que requieren del pensamiento analógico. También es interesante notar que a los adultos nos resulta más difícil re-ordenar el cubo, mientras más análisis hagamos del problema. Parece que la solución es más simple en la misma medida que dejemos que la solución vaya fluyendo desde dentro de nosotros.

El aprendizaje educativo es polifacético, entre otras razones, porque no excluye ni el análisis ni la intuición en los procesos educativos. Que el aprendizaje sea polifacético significa que se pueden aprender varias cosas diferentes a la vez, gracias a la enorme capacidad cerebral. En cambio, el aprendizaje escolar es parcelado y secuencial: uno por vez. El carácter polifacético se vincula estrechamente con la dimensión holística y sinérgica de los procesos educativos. Reconocemos las dificultades escolares para recuperar la dimensión polifacética del aprendizaje, pero igualmente insistimos que la calidad del aprendizaje escolar tiene que ver con la creación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje que favorezcan el aprendizaje polifacético.

En la educación informal y en el currículum oculto -lo mismo acontecerá con la etnoeducación, a medida que profundicemos su estudio- encontramos sugerencias para la creación de estas nuevas estrategias pedagógicas. Estas sugerencias

arrancan del hecho de que en los procesos educativos informales, las funciones cerebrales se complementan y potencian sinérgicamente gracias a que los tiempos educativos son policrónicos y no monocrónicos; los espacios, multiproxémicos antes que monoproxémicos; los lenguajes incluyen la comunicación no verbal, sin limitarse al carácter técnico y elaborado del lenguaje escolar y, por último, las lógicas educativas son polivalentes, a diferencia de la lógica escolar bivalente, excluyente de la incertidumbre.

En la educación el espacio y tiempo no son percibidos en términos lineales, planos y secuenciales, como dos coordenadas que se intersectan inevitablemente del mismo modo para todos y en todo momento, sin contradicciones, alteraciones y simultaneidades; sino como tiempos policrónicos y espacios multiproxémicos. A su vez, la lógica no es bivalente y dicotomizadora, sino polivalente, pues junto a la verdad y falsedad, incorpora la incertidumbre y, con ella, la casualidad y la ambigüedad.

El tiempo policrónico, el espacio multiproxémico y la lógica polivalente fundan la orientación cultural hacia "lo posible", que nos lanza, cual revolución copernicana, a la "deriva" existencial, incierta, sin anclaje definitivo y específico en un momento y lugar dados, sino en muchos tiempos y espacios, diferentes y simultáneos.

En consecuencia, nuestro ser y estar en y con el mundo queda especificado desde la incertidumbre existencial como un ser y estar pletórico de sugerencias de posibilidades infinitas, más que como un imperativo a priori de obligaciones a cumplir. En ese contexto, la incertidumbre no es causa inevitable de temor y ansiedad, tampoco de tranquilidad paradisiaca e ingenua, sino motivo de re-orientación axiológica constante, multívoca, antes que unívoca o equívoca.

La restricción escolar a espacios lineales, a tiempos secuenciales y no históricos, a lenguajes especializados -que quien no domina adecuadamente, difícilmente puede alcanzar el nivel requerido formalmente-, y a lógicas formales que no reconocen las contradicciones, ambigüedades e incertidumbres propias del vivir cotidiano, lleva a que en la escuela no se sepa ni se pueda

trabajar con la intuición, satisfactor de la necesidad axiológica de entendimiento en su cruce con la necesidad existencial de ser, según Max-Neef. Este complemento lo describe Capra:

> El conocimiento intuitivo y el conocimiento racional son dos aspectos complementarios de la mente humana. El pensamiento racional es lineal, fijo y analítico. Pertenece a la esfera del intelecto, cuya función es diferenciar, medir y catalogar, y por ello tiende a ser fragmentado. El conocimiento intuitivo, por otra parte, se basa en la experiencia directa y no intelectual de la realidad que surge durante un estado expansivo de la conciencia; tiende a ser sintetizante y holístico. De ahí podemos afirmar que el pensamiento racional suele dar origen a una actividad egocéntrica o yang, mientras que el pensamiento intuitivo está en la base de una actividad ecológica o yin[9].

Las limitaciones de esta omisión son enormes, además de preocupantes. A este respecto es interesante recoger el planteamiento de Gardner de que las grandes revoluciones científicas casi siempre son consecuencia de intuiciones, sorpresivas e insospechadas.

> En mucho casos, la solución (a los enigmas que plantea el universo) no se encuentra tras un examen exhaustivo en busca de los errores, ni siquiera por deducción basada en un conocimiento relevante. En no pocas ocasiones la solución se produce por lo que podríamos llamar una “idea eureka”.

Si lográramos trabajar con la intuición, en conjunción con el razonamiento analítico, estaríamos avanzando hacia la des-escolarización de la escuela. Evidentemente que no es fácil lograrlo, entre otras razones, porque tendemos a pensar en la intuición como algo separado del intelecto. Muy por el contrario, como dice Marilyn Ferguson:

> Podríamos afirmar que la intuición acompaña al intelecto. Todo cuanto alguna vez hemos “imaginado” queda también registrado y es accesible. Esos dominios más amplios de nuestro saber conocen todo lo que sabemos con nuestra conciencia ordinaria -y muchísimo más. El cerebro izquierdo

> es capaz de organizar la información nueva para formar el conjunto de estructuras existente, pero es incapaz de generar nuevas ideas. El cerebro derecho ve el contexto -y por eso, su significado-. Sin la intuición, estaríamos aún en las cavernas.

La creatividad se nos escapa en la escuela. Afortunadamente, Kline refuerza nuestras esperanzas en torno a la des-escolarización de la escuela, cuando describe el acto creador entre los matemáticos, enfatizando las circunstancias especiales y fortuitas que rodean al acto creador.

> El acto creador poco debe a la lógica o a la razón. Al referir las circunstancias en que se les ocurrieron grandes ideas, los matemáticos suelen contar que su inspiración nada tenía que ver con lo que en aquel momento estaban haciendo. A veces la inspiración llegó mientras iban de viaje; otras, al afeitarse o pensar en asuntos muy alejados del tema. El acto creador no puede invocarse a voluntad, ni tampoco propiciarse mediante sacrificios rituales. La verdad es que parece presentarse con mayor presteza cuando la mente está en calma, y la imaginación, correteando en libertad.

No es exageración insistir que una escuela donde los procesos de enseñanza y de aprendizaje son repetitivos y no creativos está condenada al fracaso.

Diversas investigaciones han progresado en el estudio de las funciones del hemisferio derecho, gracias a las cuales se han podido especificar algunas técnicas de enseñanza y de aprendizaje asociadas con el hemisferio, aun cuando no se encuentren localizadas en él. Estas técnicas son: pensamiento visual; fantasía; lenguaje evocativo; metáfora; experiencia directa: experimentos de laboratorio; trabajo de campo; manipulación de materiales, objetos reales y fuentes primarias; simulación; role playing; aprendizaje multisensorial; música. Muchas de estas técnicas forman parte de la educación informal y de la etnoeducación, tal como la metáfora, el lenguaje evocativo, el aprendizaje multisensorial, simulación, etc. Aracena nos entrega un listado antinómico ilustrador de las características de ambos hemisferios:

Hemisferio izquierdo	**Hemisferio derecho**
Atomístico	Grueso
Analítico o reduccionista	Concreto
Numérico	Geométrico
Simbólico	Perceptual
Abstracto	Concreto
Digital o discursivo	Analógico o eidético
Abstracto	Analógico
Diferencial	Existencial
Dirigido	Libre o desordenado
Pensamiento secundario	Pensamiento primario
Sucesivo	Simultáneo
Racional	Metafórico
Educación de relaciones	Educación de correlatos

Finalmente, las diferencias entre la escuela y la educación, al igual que las existentes entre sus respectivos procesos de enseñanza y de aprendizaje, dan lugar a las siguientes hipótesis de trabajo:

-En los procesos educativos la complementariedad funcional de los dos hemisferios cerebrales es flexible, constante y potencialmente rica en posibilidades de relación.

-En los procesos educativos formales la complementariedad funcional de los dos hemisferios cerebrales es rígida, intermitente y limitada en posibilidades de relación.

¿EDUCAR O ESCOLARIZAR?

La distinción entre educación y escolarización permite comprender el carácter educativo de las paradojas y de la creatividad, junto con las limitaciones propias de la repetición escolar. La paradoja nos conduce, entre otros resultados, a la valoración de una nueva racionalidad, capaz de explicar la coexistencia de contradicciones, ambigüedades, sincronicidades e incertidumbres en los procesos educativos. Esta racionalidad es sinérgicamente más compleja que la racionalidad dicotómica,

vigente en el mundo escolar, que discrimina en función del logro específico y no en relación al proceso ni de las totalidades que puede alcanzar. Cualquier logro educativo es siempre relativo, a diferencia de los logros escolares que se los valora como si fueran absolutos.

De acuerdo a la lógica escolar, la práctica de la evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje se reduce a sus extremos polares: o el alumno sabe o ignora. Para esa lógica, cualquier otro modo de evaluar que enfatice el carácter procesal del aprendizaje, desconcierta por su falta de certeza operacional dicotomizadora y por la enorme subjetividad que trae consigo. La escuela ha renegado de su objetivo educativo de comprender -comprender es una manera de evaluar- el cómo cada persona está sabiendo o está ignorando. Es decir, para la escuela ha dejado de ser importante conocer el modo cómo cada persona está siendo; esto es, aceptar el misterio de la subjetividad de cada cual, con todas sus contradicciones. Para la escuela la subjetividad es caótica, pura entropía.

Esto permite comprender por qué en la escuela los valores se han reducido a expresiones verbales unívocas, incapaces de orientar axiológicamente. Se genera una cultura escolar de la ambivalencia negada, donde toda dialéctica queda reducida a uno de sus extremos antagónicos, sin fuerza axiológica alguna.

Es interesante notar que la ausencia de exigencias axiológicas en la escuela tiene que ver con el tipo de evaluación escolar, que se preocupa por lo que un alumno sabe y no por lo que ignora. Para la escuela sólo el conocimiento y nunca la ignorancia es epistemológicamente valioso. Se desconoce que el impulso creador nace de la relación entre lo que se sabe y lo que se ignora. Por otra parte, la escuela sólo acepta la pregunta racional, principalmente verbal, descartando toda otra forma de interrogación no verbal, tal como acontece en la educación informal, en la que un gesto sutil puede ser enormemente interrogativo.

La pregunta y no la respuesta constituye lo medular de los procesos educativos. El aprendizaje repetitivo es estéril porque no conduce a ninguna parte, excepto a la repetición de lo que no volverá, porque ya no existen las condiciones espacio- temporales

que lo hicieron posible. El porvenir es intuido a partir de las sucesivas aproximaciones totalizadoras de nuestra experiencia, conocimientos y estímulos nuevos. En cambio, para la educación la respuesta escolar no es necesaria, sólo es conveniente. La des-escolarización de la escuela pasa por reconocer que no hay creatividad sin misterio y que cualquier relación que se establezca no se encuentra en parte alguna, sino en la relación misma.

Ahora bien, las restricciones epistemológicas y axiológicas de la evaluación escolar petrifican el proceso de aprendizaje; se queda con las partes del todo, sin conformar la totalidad; la sinergia que genera se le escapa. Podemos decir que la evaluación escolar es nada más que una fotografía estática del proceso de aprendizaje; mientras que en la educación la evaluación es holográfica[10]: no hay autopsia de partes muertas, sino interacciones entre partes mutuamente interdependientes. La imposibilidad escolar de aprehender la totalidad, con todo el misterio implicado, es otra de las razones por las cuales la escuela se refugia en el deber ser de la utopía, antes que en el poder ser de la eutopía. Sin duda que la des-escolarización de la escuela pasa por la recuperación del carácter holográfico del conocimiento.

Según Ferguson, el cerebro es un holograma que interpreta un universo holográfico, de tal modo que somos realmente participantes en la realidad, observadores que afectan a lo observado:

> Pribram vio en el holograma un modelo apasionante de la forma como el cerebro almacena la memoria. Si la memoria se encuentra distribuida más que localizada en el cerebro, tal vez sea un holograma. Tal vez el cerebro se ocupa de interacciones, interpretando frecuencias bioeléctricas en toda su extensión. Junto con otros investigadores fueron descubriendo lo que parecían ser las estrategias de cálculo utilizadas por el cerebro para sentir y conocer. Parece que para poder ver, oír, oler, gustar, etc., el cerebro lleva a cabo una serie de cálculos complejos sobre las frecuencias de los datos que recibe. La dureza, el color rojo, o el olor a amoníaco, son solamente frecuencias cuando ingresan en el cerebro. Según Pietsh todo el código se encuentra en

> cualquier punto del medio. “La mente almacenada no es una cosa. Son relaciones abstractas. La mente es algo matemático”.

Según Flagg no se sabe en qué parte del cerebro está guardado el conocimiento. Parece que el conocimiento no estaría en parte alguna:

> El conocimiento está desplegado en el campo de ondas micromagnéticas generado por la actividad eléctrica del cerebro. Según esta teoría, no existe ningún archivo interno del cerebro donde podamos encontrar partículas de información, dado que las ondas magnéticas carecen de masa. El cerebro sería un resonador que tiene la capacidad de crear, si así se requiere, ondas electromagnéticas codificadas con la información deseada.
>
> Es esta relación entre la actividad eléctrica y la onda resultante lo que convierte al todo en algo más grande que la suma de sus partes. Buscar el conocimiento en el interior del cerebro sería como tratar de comprender el lenguaje por un análisis de la composición de la tinta y el papel y la forma de las letras, sin tener en cuenta la relación simbólica que existe entre ellos.

Desde otra perspectiva, la creatividad propicia incertidumbres, mientras la repetición se conforma con la ilusión de certezas. La paradoja es excluida de la racionalidad escolar. La creatividad no es excluyente de la equivocación; incluso pensamos que se nutren mutuamente. Por el contrario, la repetición conduce por los caminos de la mentira, gracias al carácter pseudoorientador de las certezas escolares. Según Maturana:

> Las palabras mentira y error hacen referencia al estado de conocimiento que una persona tiene sobre sus circunstancias y su acción en el momento en que hace aquello que llama mentira o error. Cuando yo le digo a alguien: ¡tú mientes!, lo que le estoy expresando es: en el momento en que tú afirmas lo que dices, tú sabes que aquello es válido. Cuando yo digo: “discúlpame, en realidad mentí”, estoy diciendo: en el momento en que afirmé lo que dije sabía que no era cierto.

> La palabra error hace alusión a una cosa muy distinta. Cuando digo: "Cometí un error" (error o equivocación), lo que estoy diciendo es que en el momento en que hice la afirmación a que me refiero, al decir que cometí un error, aceptaba honestamente que ella era válida; pero ahora sé que no era así. La equivocación, el error son siempre a posteriori. Uno se equivoca siempre después de la experiencia que uno dice que fue una equivocación, porque la equivocación o error es una experiencia desvalorizada con referencia a otra experiencia que se considera indudablemente válida.

Si uno no se equivoca cuando se equivoca y si las evaluaciones deben ser creativas, la escuela debe ser el lugar y el tiempo para equivocarse. La desescolarización de la escuela, por lo tanto, implica que no se puede seguir evaluando como si fuera posible evitar a priori la equivocación o el error.

IDEALIZACION ESCOLAR

El hecho de que la orientación escolar enfatice el "deber ser", origina una serie de idealizaciones de las contingencias cotidianas que contextualizan el trabajo docente. Se idealiza, por ejemplo:

-El trabajo interdisciplinario escolar como la solución a la parcialidad disciplinaria actual. Lamentablemente, la interdisciplinariedad en la docencia no pasa de ser la yuxtaposición de asignaturas. Mucho falta para que la escuela sea transdisciplinaria.

-El trabajo grupal como estrategia de aprendizaje colectivo. Desafortunadamente, en muchos casos no pasa de ser un engaño colectivo, en el que unos pocos trabajan y el resto firma.

-La experiencia personal en el proceso de enseñanza y de aprendizaje; sin embargo, en la mayoría de los casos no pasa de ser nada más que verbalización y una simple teatralización a-histórica. La experiencia personal es negada en su dimensión histórica.

-El trabajo escolar como científico, cuando no es más que simulación científica, vía experimentos, tan escolarmente bien diseñados en sus resultados finales, que no provocan ningún tipo

de sorpresa para el que realiza el experimento.

-El trabajo escolar como formador de la conciencia cívica, artística o moral. La frecuente violación de los derechos humanos es una prueba flagrante del fracaso de la escuela en este aspecto.

-La secuenciación de las etapas del proceso de enseñanza y de aprendizaje escolar como correspondientes a la evolución natural de los procesos educativos, cuando no pasan de ser una reelaboración cultural alienante, a partir de una visión parcial de los procesos educativos informales, sin sus componentes sincrónicos.

-Al profesor como un apóstol, siempre animoso y jamás arbitrario. Nunca causante de las enfermedades paidogénicas, al modo como el médico no es culpable de las enfermedades iatrogénicas ni de la profecía autocumplida.

ENTROPIA ESCOLAR Y SISTEMAS ABIERTOS

Estas idealizaciones son protegidas por el paradigma cartesiano, en virtud del cual la realidad se comprende en términos de polos antagónicos, antes que diversos, distintos, alternativos. Esta dicotomización patológica antagoniza las relaciones dialécticas entre los polos: así, sujeto se opone a objeto; saber es contrario a ignorancia; la salud debe vencer a la enfermedad. En ningún caso los polos se complementan en una dialéctica sinérgica interminable. La escuela prefiere la alta entropía de los procesos educativos escolares, antes que el desorden creativo de los procesos educativos informales.

En física la entropía es una medida de desorganización correspondiente a la incesante pérdida de energía al interior del sistema, que lo llevará a su destrucción o al estado natural de los componentes del sistema. Lo común de todos los procesos físicos es que van del orden al desorden. El desorden es lo que teme la escuela, pero reacciona ante ello de manera neurótica: aumentando la entropía, antes que re-organizándose para canalizar la entropía. El premio Nobel de Química Ilya Prigogine cuenta cómo maduró el concepto de *estructura disipativa* que le permitiría entender que el no-equilibrio es fuente de organización:

> Definir el equilibrio como un simple caso particular de no-equilibrio parecía una odiosa ofensa a la racionalidad pura. Para colmo, como yo hacía termodinámica, de pronto encontré un teorema: el de producción de entropía mínima. Era la primera vez que se consideraba la producción de entropía -de desorden- como proveniente de una actividad y no simplemente como alguna cosa que crece cuando se va hacia lo inerte. Resumiendo: en una primera fase, aprendo y comprendo un poco el equilibrio. En la segunda, me intereso por el no-equilibrio, por la vecindad del equilibrio, y establezco el teorema de producción de entropía mínima. Fase siguiente: veo que el teorema es verdadero cerca del equilibrio, pero ¿qué ocurre si nos alejamos? Y la respuesta ha sido: lejos del equilibrio, el no-equilibrio es fuente de organización. ¡Esto es algo que todo el mundo habría podido encontrar desde hacía mucho tiempo!
>
> -¿Podemos decir, entonces, que el desorden sabe organizar?
>
> -Sí,... los artículos que publicamos en 1969 con Weber... muestran cómo un sistema se autorganiza lejos del equilibrio. Creo que fue en 1967 que utilicé por primera vez la noción de estructuras disipativas.

La teoría de las estructuras disipativas ofrece un modelo científico de las transformaciones en todos los niveles. A saber, algunas formas naturales son sistemas abiertos, están implicados en un continuo intercambio de energía con el entorno, sea un huevo, una flor, la circulación en una calle, los procesos educativos, el sistema escolar, aunque en este caso, muchos se confunden al considerarlo equivocadamente un sistema cerrado. En un sistema cerrado no hay transformación interna de energía, como en el caso de una taza de café. Prigogine denomina estructuras disipativas a los sistemas abiertos:

> Su forma o estructura se mantienen a base de una continua disipación (consumo) de energía. Igual que el agua se escapa en forma de torbellino, que es creado por ella en su fluir, así también la energía recorre las estructuras disipativas a la vez que las conforma. Todos los seres vivos y algunos sistemas no vivos (por ejemplo, ciertas reacciones químicas) son estructuras disipativas. Toda estructura disipativa podría

> muy bien definirse como un todo fluyente: altamente organizado, pero siempre en proceso.

Las estructuras disipativas presentan la paradoja siguiente: mientras más coherente la estructura, más inestable es. Sin embargo, la mayor inestabilidad lleva al sistema a un punto crítico, a partir del cual, en la medida que aumentan las perturbaciones, se van estableciendo relaciones nuevas; es decir, las partes se reorganizan en una nueva totalidad sinérgica.

La riqueza de la educación radica en su potencialidad reorganizadora de las relaciones posibles que se pueden establecer, a través de nuevas e inéditas relaciones sinérgicas. Al contrario de la escuela, entrapada por la entropía que trae consigo la repetición de relaciones preestablecidas. Ahora bien, la educación informal es un buen ejemplo de estructura disipativa. Dice Ferguson:

> En una sociedad, a medida que los individuos se relacionan unos con otros, cada uno ve crecer sus puntos de contacto en todo el sistema a través de amigos o de amigos de amigos. Cuanto mayor sean la inestabilidad y la movilidad de una sociedad, tanto mayor interacción se dará en ella. Esto significa un potencial mayor de conexiones nuevas, de nuevas organizaciones, de diversificación.

Y el cerebro parece ser un ejemplo de estructura disipativa:

> En cuanto a complejidad es el no va más. Tiene como característica su propia forma, el flujo que lo recorre, el estar en interacción con el entorno, el sufrir cambios abruptos, el ser muy sensible a las perturbaciones. Exige la parte del león respecto del total de la energía corporal: con un peso de sólo el 2 por ciento del cuerpo consume el 20 por ciento del oxígeno disponible. Los altibajos de su consumo energético, son típicos de la inestabilidad de una estructura disipativa.

RECORRIENDO EL TERRITORIO EDUCATIVO

Hemos definido a la educación como el proceso de creación de relaciones posibles y a la escolarización como el proceso de

repetición de relaciones preestablecidas. Esta distinción nos permite recuperar la riqueza de los procesos educativos informales y etnoeducativos, ocultos tras la formalidad de los procesos educativos escolares. Los procesos educativos -informales o etnoeducativos- son permanentes a lo largo de la vida; mientras que los procesos escolares son ocasionales, aunque importantes, pero no indispensables en nuestra existencia.

Creemos que el estudio de los procesos educativos informales y etnoeducativos permitirá sugerir propuestas pertinentes para des-escolarizar la escuela, en tanto que la educación informal es la expresión culturalmente primaria de la educación, y la etnoeducación corresponde a la sistematización cultural de la educación informal.

La escuela extravió su camino cuando trazó un mapa para guiarse por el territorio cultural; posteriormente lo abandonó para transitar con seguridad y asepsia por las vías señaladas en el mapa. Finalmente, ha optado por elaborar un mapa que desconoce el territorio como el lugar original. En consecuencia, la crisis de la escuela radica en que se ha convertido en una simuladora de la realidad educacional, que finge tener lo que no tiene.

DES-ESCOLARIZAR LA ESCUELA SIGNIFICA:

-Entender a la educación como el proceso de creación de relaciones posibles.

-Valorar el carácter eutópico de la educación.

-Reconocer que los procesos educativos se dan en un tiempo y espacio históricos, por medio de múltiples lenguajes -que incluyen la comunicación no verbal- y gracias a lógicas trivalentes.

-Aceptar que los procesos educativos son paradojales, holísticos y sinérgicos.

-Reconocer que la pregunta es central y no la respuesta.

-Convertir a la escuela en el lugar y tiempo para equivocarse, antes que un espacio y tiempo para aprender certezas estériles.

-Recuperar el rol del educador para convertir lo posible en probable y lo probable en realidad, de tal modo que la escuela deje de ser utópica y se acerque a la eutopía educacional.

-Aceptar tanto las relaciones de causalidad como las

sincronicidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

-Reconocer a la sincronicidad como la fuente nutricia del currículum oculto, en tanto expresión de la educación informal en el seno de los procesos educativos escolares.

-Trabajar con ambos hemisferios cerebrales, potenciando la compementariedad y relación sinérgica entre ambos, al modo como hipotetizamos sucede en los procesos educativos informales.

-Reconocer que el aprendizaje informal es polifacético.

-Superar la dicotomización cartesiana entre polos antagónicos: objeto-sujeto, etc.

-Revalorar la subjetividad, que la escuela considera caótica como pura entropía.

-Reconocer que no hay creatividad sin misterio.

-Recuperar el carácter holográfico del conocimiento.

-Reconocer el carácter de sistema abierto de los procesos educativos.

Finalmente, el siguiente paralelo entre la educación y la escolarización sirve de guía para continuar avanzando en la des-escolarización de la escuela.

EDUCACION	ESCOLARIZACION
histórica	a-histórica
tiempo, espacio	tiempo, espacio
lenguaje histórico	lenguaje a-histórico
incertidumbre	certeza
contradicción	linealidad
creatividad	rutina, repetición
relaciones posibles	relaciones preestablecidas
derecho a equivocarse, creación	temor a equivocarse; repetición
opuestos complementarios	opuestos antagónicos
ambigüedad, equivocidad	precisión, univocidad
heterogeneidad	ilusión de la unidad
complementariedad de los hemisferios	hemisferio izquierdo preeminente
intuición, razón	razón, casi sin intuición

causalidad, sincronicidad	causalidad
plasticidad	rigidez
inocencia	Ingenuidad
dialógica	confrontacional, antagónica
eutópica	utópica
holística	parcial
paradójica	lógica
omnipresente	presencia parcial
diferentes lógicas (trivalente)	lógica aristotélica (bivalente)
gratuidad del proceso	proceso dirigido
"porque sí", del ser al tener	por el tener, tal vez para ser "algo"
compromiso	indiferencia
esperanza	ansiedad, angustia (por la nota, el título)
necesaria	conveniente
eficiencia y eficacia cualitativas	eficiencia y eficacia cuantitativas
paciencia	impaciencia
heteronomía	autoritaria; dicotomía inevitable
subjetividad-objetividad	predominio de la objetividad
orden a partir del desorden	se acogen a lo ordenado
simplicidad-complejidad, etc.	complejidad; temor a la simplicidad
sintética-analítica	analítica; síntesis depreciada
otorga significado	copia el significado
crea lenguaje	repite las palabras
biófila	necrófila
pasión, moderación	desinterés
misterio, asombro	rutina
circularidad	linealidad
personal	individual
local	universal
sentido común y lógico	sentido lógico
transdisciplinariedad	disciplinariedad; interdisciplinariedad
relación sinérgica	relación entrópica
holográfica; totalidad	fotográfica; partes
enculturación	aculturación
responsable	a-responsable
las contradicciones estimulan	la linealidad aburre, acostumbramiento
pedagogía de la pregunta	pedagogía de la respuesta
pedagogía cambiante	pedagogía rutinaria
no excluye el fracaso	excluye el fracaso; lo castiga
relación yo-tú; persona	relación yo-ello; individuo
aprendizaje y cambio	temor a aprender para no cambiar

vivencia los procesos; historia	cosifica la historia y los procesos
es una “perspectiva”	es un “campo”
acoge la contradicción	rechaza la contradicción
incompletud (proceso)	completud; se limita al fenómeno
humor	seriedad
cuántica	cartesiana
intra e intergeneracional	conflicto generacional
preguntas racionales	preguntas racionales

NOTAS

1. Definir qué se entenderá por calidad de la educación siempre ha sido complejo, y difícil, especialmente cuando se busca generar consenso conceptual (Zurita, 1988). Por sí mismo, esto no es negativo ni aporético; llega a serlo cuando el análisis y las propuestas respectivas se escolarizaban perdiendo la potencialidad sinérgica de los mismos procesos educativos.

2. El análisis de la Matriz de Necesidades y Satisfactores, propuesta por Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn ofrece sugerencias interesantes a los educadores al establecer un número finito de necesidades axiológicas – subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad- y necesidades existenciales *–ser, tener, hacer y estar-*, gracias a las que se pueden establecer y analizar diferentes satisfactores educacionales.

Por ejemplo, necesidad de entendimiento, la más cercana a la escuela en su acepción tradicional, puede cruzarse con cada una de las necesidades (ser, tener, hacer y estar), dando lugar a los siguientes satisfactores:

-entendimiento/ser: conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, intuición, racionalidad

-entendimiento/tener: literatura, maestros, método, políticas educacionales, políticas comunicacionales.

-entendimiento/hacer: investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, meditar, interpretar.

-entendimiento/estar: ámbitos de interacción formativa, escuelas, universidades, academias, agrupaciones, comunidades, familia.

La combinación de la necesidad de entendimiento y los satisfactores nos muestra la vacuidad de muchos esfuerzos que aislan los satisfactores y que no ven en ellos la sinergia propia de su integración. Por ejemplo, muchas campañas de alfabetización no pasan de ser pseudo-satisfactoras que simulan satisfacer, cuando realmente lo impiden.

Según Max-Neef, es posible distinguir los siguientes tipos de satisfactores:

-Los *violadores o destructores* son elementos de efecto paradojal. Aplicados con el pretexto de satisfacer una determinada necesidad, no sólo aniquilan la posibilidad de su satisfacción adecuada de otras necesidades. Parecen estar vinculados, por lo menos preferentemente, a la necesidad de protección.

-Los *pseudo-satisfactores* son elementos que estimulan una falsa sensación de satisfacción de una necesidad determinada. Sin la agresividad de los violadores o destructores, pueden en ocasiones aniquilar, en un plazo mediado la posibilidad de satisfacer la necesidad a que originalmente apuntan.

-Los *satisfactores inhibidores* son aquéllos que por el modo en que satisfacen (generalmente sobresatisfacen) una necesidad determinadad dificultan seriamente la posibilidad de otras necesidades.

-Los *satisfactores singulares* son aquellos que apuntan ala satisfacción de una sola necesidad, siendo neutros respecto a la satisfacción de otras necesidades. Son muy característicos de los planes y programas de desarrollo y cooperación.

-Los *satisfactores sinérgicos* son aquellos que, por la forma en que satisfacen una necesidad determinada estimulan y contribuyen a la satisfacción de otras necesidades.

3. A propósito de interpretación, Frei Betto (1989:20) afirma que "toda lectura es un diálogo entre el texto y el contexto del lector. Ningún texto habla definitivamente por sí mismo, toda lectura es una interpretación del texto desde la realidad en que vivo. Toda lectura es una apropiación del texto, o, para usar una palabra más fuerte todavía, toda lectura es una antropografía del texto. Como hacían los indígenas de por ahí, hay que comer el texto, para poder realmente dejarse impregnar por el".

4. En mi trabajo "De la educación indígena a la etnoeducación", establezco la siguiente distinción en torno a las modalidades educativas, donde la educación formal nos prepara para "saber decir" la educación no formal, para "saber hacer"; la educación informal, para "saber actuar", y la etnoeducación, para "saber ser y no ser".

5. En este sentido, la educación popular se ha constituido en una alternativa interesante que puede llegar a aportar significativamente al enriquecimiento de la educación formal. Podríamos caracterizarla como un puente entre la educación formal e informal, a través del cual se enriquecería teórica y metodológicamente la educación forrnal. La publicación de Núñez et al: "Desde adentro: la educación popular vista por sus practicantes" (1990) nos entrega algunas pistas interesantes a

explorar. Por su parte, la Universidad de La Serena, la Universidad de la Frontera y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) realizaron en 1989 un seminario sobre currículum participativo en la educación de adultos (Ormeño, 1990), para dialogar respecto a los puentes que comunican a la educación formal y la educación popular.

6. Para Berman el paradigma cartesiano es: “El modo dominante de conciencia en Occidente desde el siglo XVII a la actualidad. Define como real aquello que puede ser analizado o explicado por el método científico, un conjunto de procedimientos que combinan la experimentación, la cuantificación, el atomismo… y la filosofía mecánica. El mundo es visto como una vasta colección de materia y movimientos que obedece a ciertas leyes matemáticas”. (1987:335).

7. En su poema *Un niño*, Helen Buckley ejemplifica el carácter repetitivo de la enseñanza escolar, que condiciona la creatividad a la repetición de patrones preestablecidos. Nos relata la vida de un niño en la escuela. Allí quiso pintar todas las cosas con todos los colores. Pero la maestra le enseñó como pintar una flor roja con tallo verde. El aprendió y nunca más pudo pintar todas las cosas con todos los colores.

8. En este aspecto es útil conocer el trabajo educativo Neruda pregunta y los niños responden (Alcalde, 1984), realizado en un establecimiento de enseñanza básica en Santiago. En esa experiencia los niños poetizaron a partir de las preguntas formuladas tiempo atrás por Neruda. A título de ejemplo, transcribo lo siguiente: … a la pregunta de Neruda: ¿quiénes gritaron de alegría cuando nació el color azul?, Felipe respondió: “El mar también gritó de alegría porque estaba cansado de lucir ese vestido negro”. Y Jorge respondió: “el blanco, su amigo del cielo”

9. Capra (1985:41) caracteriza de la siguiente manera la distinción entre yin y yang:

yin	yang
femenino	masculino
contractivo	expansivo
sensible	exigente
conservador	agresivo
intuitivo	racional
sintetizante	analítico

10. Un holograma presenta la particularidad que, si se rompe la placa, cualquier pedazo de ella tiene la facultad de reproducir entera la misma imagen. Sin duda que esto lo hace totalmente diferente a una fotografía.

2

Un educador para el nuevo mundo

En 1883 ó 1884, cuando mi abuelo materno cumplía 5 años, fue enviado por su padres al cheder, o escuela elemental judía, donde iría a aprender a leer el idioma hebreo y el Antiguo Testamento. Era costumbre entre los judíos de la provincia de Grodno en Belorrusia darle una pizarra a los niños al entrar al cheder. Era su pertenencia personal, sobre la cual iban a aprender a leer y a escribir. Y el primer día, el profesor hizo algo bastante notable: tomó la pizarra y dibujó en ella las primeras letras del alfabeto hebreo -aleph y beys- con miel. A medida que mi abuelo se comía las letras de la pizarra, aprendía un mensaje que iba a permanecer con él por el resto de su vida: el conocimiento es dulce.

-Morris Berman

El educador para el nuevo mundo no puede diferir sustantivamente del educador del mundo presente y del antiguo. En cambio, el profesor debe cambiar radicalmente. No puede seguir siendo igual al profesor actual, que ha extraviado su camino por causa de la rutina y repetición de contenidos ajenos

---

Presentado en el Tercer Simposio Nacional de la Junta Nacional de Jardines (JUNJI), Santiago de Chile, 1992. Posteriormente fue publicado por el Proyecto Multinacional de Educación Básica (PRODEBAS) organización por la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Ministerio de Educación de Chile, Boletín Nº 3:15-17, Julio, 1993. También fue publicado como *El educador latinoamericano de cara al nuevo milenio* en las Memorias del Tercer Encuentro Latinoamericano de Educadores de Educación Inicial. Asociación para el Desarrollo de la Educación pre-escolar en Latinoamérica, ADEPLA - Ecuador, Quito, septiembre, 199

y metodologías verbalistas.

La principal razón para que el profesor cambie tiene que ver con la recuperación del rol educativo del profesor, antes que con su actualización y perfeccionamiento en los nuevos descubrimientos científicos y tecnológicos, como en nuevas y atrayentes metodologías de enseñanza.

El cambio cualitativo del profesor es indispensable, mientras que el perfeccionamiento es conveniente. Cualquier perfeccionamiento que no se enraíce en una genuina relación educativa nunca será un satisfactor sinérgico, sino solo un pseudo satisfactor.

El profesor, al asumirse como educador, reconoce que nadie es igual a otro; valora la importancia medular que juega la subjetividad en todo el proceso educativo, a partir de la cual cada persona construye su universo de relaciones holísticas y sinérgicas.

El proceso educativo consiste en crear diversas relaciones sinérgicas, gracias a las cuales diferentes polaridades, tales como, saber-ignorancia, orden-caos, comprensión-confusión, se armonizan complementaria y holísticamente en un constante fluir del uno al otro, sin antagonismo, donde lo distinto es acogido en su diferencia, antes que excluido por su oposición.

De este modo, la ignorancia no es un estigma vergonzoso ni el desconocimiento de alguna fórmula o dogma por la que se deba recibir sanción, sino que es expresión de inquietudes que buscan respuestas y enigmas que esperan ser resueltos. En este sentido, el que ignora, sea profesor o alumno, no teme equivocarse.

No temen a la equivocación porque la vida misma es expresión sinérgica de ella. Si la vida es así, con mayor razón, lo será el jardín infantil, la escuela y la universidad. En otras palabras, los profesores y estudiantes deben ir a equivocarse a la escuela, antes que a buscar la respuesta estereotipada y segura, pero rara vez comprendida.

En consecuencia, el rol del educador consiste en respetar y promover el derecho a equivocarse. Las equivocaciones y las certezas construyen el fino tejido de las redes de relaciones holísticas y sinérgicas que conforman lo que denominamos realidad. Todo cambio constituye una nueva relación que

transforma cualitativa, sinérgica y holísticamente las relaciones precedentes. En este sentido, solo a posteriori es posible comprender que uno se ha equivocado o que ha tenido la razón.

La incertidumbre que origina se minimiza gracias al invento de diversos criterios de objetividad arbitrarlos, basados en el paradigma científico cartesiano, donde la polarización entre saber e ignorar es dicotómica: la persona sabe o ignora, sin ninguna opción para la duda.

A lo largo de este proceso se termina por identificar objetividad con verdad y subjetividad con injusticia.

Si bien el criterio paradigmático cartesiano es cuestionable, es más grave olvidar que el acuerdo sobre la objetividad es provisional y relativo, y mucho más lamentable aún es estigmatizar al que reprueba, con juicios descalificatorios que trascienden el ámbito escolar.

Si bien la tentación de la certidumbre amenaza el trabajo educativo, se puede disminuir gracias a la inocencia. La inocencia permite no solo sorprenderse ante el misterio que nos rodea, sino también cooperar con personas distintas a uno, así como aceptar a los otros en sus diferencias particulares.

Sin embargo, la mayor amenaza a la inocencia viene de la tentación de la ingenuidad, que consiste en la ilusión de creer que las personas y el mundo son como uno las imagina. De hecho, el ingenuo cree que lo diferente es antagónico y no solo distinto. No acepta la diversidad y complementaridad de los opuestos; supone que la luz es opuesta y no complementaria a la oscuridad. En consecuencia, cree que para ver requiere solo de la luz y no de la oscuridad. También supone que para aprender solo necesita de algunos conocimientos y no de las ignorancias que los acompañan, rechazando que para aprender se requiere tanto del saber como de la ignorancia.

En consecuencia, para el educador la educación es un proceso de creación de relaciones posibles y su rol consiste en ayudar a crear esas relaciones, pero nunca a imponerlas.

El proceso de creación de relaciones implica causalidad, sincronicidad, simultaneidad y contradicción entre los distintas relaciones. La innovación se gesta a lo largo del devenir histórico y no a través de la repetición, que tiene lugar durante el transcurrir

del tiempo cronológico.

Las relaciones que genera el proceso educativo son posibles porque no hay modo de predecir ni anticipar qué se relacionará ni cómo se hará. De hecho, el proceso educativo nunca es exclusivamente causal; también es sincrónico. Tampoco está exento de confusiones, angustias, alegrías y tensiones.

Durante el devenir histórico del proceso educativo la relación de causalidad lineal y unidireccional entre pasado, presente y futuro no tiene vigencia, puesto que el presente y el futuro también modifican el pasado. De hecho, entre pasado, presente y futuro existen relaciones sincrónicas y de causalidad cíclica.

Lo precedente no significa que se puedan alterar los acontecimientos pasados; más bien se refiere al hecho que al recordar un acontecimiento o un sentimiento dichas imágenes son modificadas por las emociones y vivencias actuales, del mismo modo como las expectativas que tienen que ver con el futuro transforman los recuerdos pasados. Por ejemplo, cuando recordamos nuestra niñez no es nuestra infancia tal como la vivimos cuando niños la que viene a la memoria, sino que es nuestra niñez tal como la concebimos desde nuestra adultez la que recordamos. Esto ayuda a comprender porqué el diálogo intergeneracional es difícil, a pesar de la buenas intenciones que se tengan.

El educador inmerso en el tiempo histórico puede innovar en la medida que comprende que los hechos pueden tener muchas explicaciones y no una sola. En cambio, el profesor no educador que transita por el tiempo cronológico solo será repetidor, pues nunca comprenderá que la educación no es repetición de relaciones preestablecidas, sino creación de relaciones posibles.

De hecho, toda innovación se gesta y desarrolla desde el pasado histórico, antes que del presente o futuro, aun cuando esto no implica que ellos no jueguen un rol importante en la innovación. Ahora bien, innovar, más que creación de lo nuevo, es hacer inédito lo antiguo; es renovar lo viejo.

Así, como al educador le es fácil aceptar que el alumno se equivoque, confunda y contradiga mientras aprende, al profesor, que no ha asumido su rol de educador, le es difícil trabajar creando relaciones posibles, inéditas, que impliquen confusiones,

ambigüedades y contradicciones.

Este profesor prefiere repetir ingenuamente. Repetir le ilusiona con la seguridad del pasado muerto, sin historia. La ingenuidad, por su parte, le ofrece la garantía de soñar con un futuro desarraigado de toda historia. Por el contrario, para el educador la repetición y la ingenuidad son las peores patologías contra la innovación.

La innovación consiste en crear relaciones inéditas con inocencia y misterio, a pesar de los desórdenes, contradicciones y confusiones que pueden generar, amén de las incomprensiones del trabajo que realiza el educador, las que pueden llevarlo al ostracismo o la exoneración de su trabajo.

La innovación también tiene que ver con el ensimismamiento del que innova. Nadie puede innovar por uno, ni siquiera la "tía" por el párvulo o el profesor por el alumno. Solo se puede guiar, pero el caminar es personal, subjetivo, sacrificado y alegre, ambiguo y contradictorio. Para ensimismarse se requiere de los otros. Si no se está con ellos, no podrá encontrarse a sí mismo; tampoco se encontrará a los otros si uno no se busca a sí mismo.

Si el profesor no asume el rol educativo que le es propio, confundirá el ensimismamiento con la soledad y le temerá. Para tranquilizarse buscará acríticamente la objetividad a través de la alienación y el sacrificio de la identidad propia.

Este tipo de profesor es el que confundirá subjetividad con injusticia y objetividad con verdad, cometiendo un grave error paidogénico al desconocer que en tanto educador debe ser eminentemente subjetivo, pero no injusto.

La aceptación paradojal de la subjetividad le permitirá comprender que enseñar es asombrar con el misterio y confundir con amor. Mientras que aprender es avanzar en el develamiento amoroso del misterio, gracias a la creación de relaciones inéditas, todas posibles, algunas probables, pero ninguna pre-establecida.

Hay otra paradoja implicada: la del caos como fuente nutricia del orden. Hay creación cuando el caos desordena el orden relativo pre-existente, anula el sentido original y gesta uno inédito, sobre la base del tejido de las nuevas relaciones. Ambos, caos y orden, tienen que ver con el proceso creativo.

A su vez, la complementaridad entre caos y orden, permite comprender la relación entre predictibilidad y libertad en educación. La educación genuina es libre en sus posibilidades relacionales y predictible en tanto no hay duda alguna que se establecerán relaciones en algún momento del tiempo histórico.

Sin embargo, de todas las relaciones posibles, solo algunas son probables y apenas unas pocas se materializarán en el futuro próximo o lejano.

Ahora bien, si la educación es predictible es evaluable. Sin embargo, es necesario un tipo de evaluación que no se limite a comprobar cuánto se ha aprendido de un tema o qué destrezas se dominan.

Al contrario, la evaluación de los procesos educativos debe orientarse a lo desconocido, o a las relaciones que se pueden formar sobre lo conocido, o a la ignorancia que se desprende de lo aprendido. Evaluar lo que se ignora tiene la ventaja de la tranquilidad y de la emoción compartida en un mismo proceso: es búsqueda y creación; por lo tanto, cíclica, donde una creación lleva a la otra. En el caso de la evaluación tradicional, por el contrario, la persona evaluada se siente constreñida a repetir ingenuamente a lo largo de un continuum lineal, donde una repetición lleva a la otra.

Sólo si el educador es hacedor de preguntas inocentes y no de preguntas ingenuas podrá evaluar la creación de los procesos educativos. La pregunta inocente es aquella que no presupone la respuesta correcta; además que, cualquiera sea la respuesta, generará nuevas preguntas, dando continuidad sinérgica a un proceso sin término. En cambio, la pregunta ingenua conlleva una respuesta estereotipada, tal vez correcta y verdadera, pero estéril.

La relación sinérgica y holística entre enseñanza y aprendizaje se da en función de la libertad para que las relaciones inéditas fluyan con libertad dentro del contexto del ritual creativo. En consecuencia, el educador para el nuevo mundo es aquel que ayuda a crear relaciones inéditas a partir de lo conocido, al mismo tiempo que consagra y respeta el derecho a equivocarse.

3

La sutileza como germen educacional copernicano

¿Acaso el estigma y el castigo del pecado original
expulsa al niño del paraíso de la propensión
al aprendizaje y a la enseñanza educativa
y lo obliga a parir con dolor
sus aprendizajes y enseñanzas escolares?

Por siglos hemos vivido convenciéndonos que la escuela es importante y que su innegable valor social se acrecienta con el tiempo. Hoy, se nos informa con cifras tan dramáticas como elocuentes, que el desertor del sistema escolar está condenado a vivir la peor de las pobrezas y a depender de trabajos precarios y mal remunerados. A los profesores se les recomienda con vigor evitar que sus alumnos deserten y que permanezcan más tiempo en el escuela; incluso se le ofrecen becas para que no salgan del sistema escolar.

Se destinan recursos tan impresionantes como insuficientes

Este artículo forma parte del proyecto de Investigación FONDECYT 1030147: *La Educación desde la Teoría del Caos: potencialidad de la educación y limitación de la escuela*. Ha sido publicado en Osorio, Jorge (ed.): *Ampliando los limites del Arco Iris: revisita a los nuevos paradigmas en desarrollo, educación y movimientos sociales*. Santiago: Editorial Universidad Bolivariana, 2005. También se publicó en la Revista Educación Física y Deportes (Universidad de Antioquia / Instituto de Educación Física y Deportes), Medellín Colombia, Volumen 24-2 2005, Julio-diciembre 2005: 86-112. Igualmente ha sido publicada en valenciano como *"La subtilesa com a germen educacional copernicà*", Quaderns dÈducació Contínua, Nº 15(107-128), Valencia, España. 2006. Pronto será publicado en chino en el Early Childhood Education, China.

para mejorar la formación inicial del profesorado, para perfeccionarlos en servicio, para validar el reconocimiento social a través de becas para que aquellos “buenos” egresados de la Enseñanza Media se decidan a estudiar carreras pedagógicas; también se otorgan premios y reconocimientos al desempeño de profesores y escuelas, se realizan pasantías de docentes dentro del país para conocer experiencias de calidad y al extranjero para estudiar, se provee de bibliotecas a las escuelas y de libros de textos a los alumnos, de alimentación y de actividades de libre elección; igualmente se ha invertido en el mejoramiento físico de la infraestructura escolar a través de la construcción de nuevos edificios, dotación de biblioteca, laboratorios, Internet, diversos programas computacionales, tales como “guías electrónicas interactivas” entre otros[1].

Respecto a la implementación de las nuevas tecnologías en el aula, se está pasando de la etapa del entusiasmo ingenuo a la aceptación reflexiva que pretende recuperar las características de la educación. Pedro Hepp, coordinador nacional del Proyecto Enlaces en sus comienzos, sintetiza algunas situaciones escolares y educativas producto de la irrupción de las nuevas tecnologías en el aula:

- ayudan a romper el monopolio de la escuela.
- no han tenido gran impacto en el aprendizaje debido a que la oferta ha sido muy tecnocéntrica.
- para minimizar el enfoque tecnocéntrico hoy se mira desde la pedagogía.
- las nuevas tecnologías compiten con la casa y la calle.
- el juego electrónico posee una gran complejidad cognitiva que entusiasma por resolver problemas a niños y jóvenes.
- motivan a los jóvenes para componer música.

Aceptamos que la mayoría de las personas le atribuye a la escuela un valor incuestionable, aunque discrepen profundamente respecto a qué hacer con la escuela, los alumnos, los profesores, los contenidos curriculares, los criterios metodológicos, las estrategias evaluativas, la participación de la comunidad, el carácter público o privado de la educación formal, etc. ¡Que duda cabe que las discrepancias y los difíciles consensos hacen explícito su carácter político!

Por otra parte, es escasa la literatura que cuestiona a la escuela como tal, al modo como Iván Illich propuso desescolarizar la sociedad. Para la mayoría de los profesionales de la educación se trata de un discurso superado, por lo que no tiene sentido insistir en él si se aceptan como verdaderos los supuestos y las conclusiones de infinidad de investigaciones realizadas en todo el mundo, las que han sido hechas por excelentes profesionales e investigadores.

En general, parten de una afirmación paradigmática, casi dogmática: no hay desarrollo sin educación, esto es, sin escolarización. Cuestionarla radicalmente parece insensato. Lamentablemente, no lo es porque no se cuestiona el tipo de desarrollo, aunque se da por supuesto, ni se interroga radicalmente lo que implica la escolarización, a pesar de sus fracasos que se atribuyen a los alumnos, a los profesores, a la comunidad, en fin, a todos, menos a la modalidad educativa estéril que es la escuela. Reuven Feuerstein recuerda a quienes critican el rendimiento escolar de los alumnos que no olviden que cuando apuntan a un alumno con un dedo hay otros tres que están dirigidos a él.

La creciente escolarización alcanza al parvulario[2] a fin que los niños y niñas[3] inicien lo más temprano posible[4] su educación formal, la que se espera culmine con un título universitario o, mejor aún, con un postgrado. Si no es posible, un título de técnico es aceptable; si tampoco se puede obtenerlo, se espera que al menos la persona termine la enseñanza media o en su defecto, que tome algún cursillo de capacitación.

Por otra parte, la complejidad y sinergia de los avances científicos y tecnológicos, así como la meritocracia[5] han llevado a que la formación alcanzada al momento de obtener el título profesional sea cada vez menos significativa, con la consiguiente depreciación del título profesional y la sobrevaloración del postgrado, magister o doctorado. Esto ha conducido a varias universidades a crear programas de postgrado con criterios académicos discutibles y muy vinculados al autofinanciamiento. De esta forma, han visto crecer sus ingresos gracias a los programas de postgrado que dictan a sus propios egresados que se matriculan en ellos apenas se han titulado o incluso cuando

están a punto de serlo, sin mediar experiencia ni maduración profesional.

Esto preocupa al Ministerio de Educación que se siente presionado, por un lado, por la necesidad de formar postgraduados de calidad[6] y, por otro, se siente impotente para encauzar esta vorágine, para lo cual ha creado algunos mecanismos que puedan garantizar la calidad de los programas[7]. Además, algunos empresarios critican la calidad y pertinencia de la formación profesional de su personal, por lo que deciden formarlos ellos mismos[8]; sin embargo, el aporte que hace el empresariado chileno a la investigación de punta es baja (20%) comparada con países de mayor desarrollo relativo (60%).

PROPENSIÓN A APRENDER

Resulta inaceptable aceptar que el alumno fracasa porque no es capaz o debido a sus antecedentes socioculturales o por la razón que se esgrima. Es inaceptable que no se intente comprender cómo un niño que aprende informalmente con facilidad y soltura, pero con dedicación y entusiasmo lúdico, no lo puede hacer formalmente.

A quien dude, le invitamos a considerar cuantas variables están en juego en estos aprendizajes informales y a analizarlas en sus complejísimas interacciones, tal como un investigador se acerca a su objeto de estudio: fascinado por los detalles, pero atento a no perder de vista la totalidad. Atrévase a aislar las variables, describirlas, analizarlas y sintetizarlas. Intente recuperar la totalidad y verá que la razón le hace una mala jugada, pues mientras más piense en la totalidad más se le escapará como el agua entre los dedos.

Cuando vuelva a dichos aprendizajes comprenderá que no le será fácil descartarlos como irrelevantes, asistemáticos, espontáneos y reflejos, sino que encontrará en ellos todos los prerrequisitos del aprendizaje riguroso y sistemático, pero logrado gracias al fluir de las interacciones, donde se presta atención a todo y a nada, como si meditara o como si se tratara de un buen juego de tenis, o de un baile donde los bailarines se dejan llevar por el ritmo musical y la cadencia armónica del fluir personal y

colectivo, donde cada “yo” desaparece en un nosotros único, no divisible: son uno bailando gracias a que son dos.

Gracias al aprendizaje informal aprenden sin esfuerzo ni agotamiento las mínimas y casi imperceptibles insinuaciones faciales de los códigos no verbales. Son capaces de comprender las complejidades de las relaciones sociales, las sutilezas de los chistes y de las insinuaciones implícitas sin mayor problema. La complejidad de estos códigos es superlativa, tal como puede comprobarlo quien quiera diseñar un “software” para que un robot imite lo más superficial y baladí de la conducta humana.

La escolarización es tan poderosa que nos hace creer que no sabemos de educación. Cuando si de algo todos sabemos es de educación. Creemos que no sabemos porque pensamos que debemos ser expertos sobre el mundo creado por y para la cultura escolar. Al respecto, el presidente de CONICYT, Eric Goles señaló representando el pensar de la mayoría escolarizada: “No se nada de educación, excepto por tener hijos que se están educando. Soy científico”. Con esto, niega su vida, toda su experiencia, sus juegos, sus equivocaciones y asombros, sus entusiasmos y fracasos, sus descubrimientos serendípicos y sus razonamientos agudos; en suma, niega **su** educación.

También es común que creamos que nunca hemos investigado, olvidando que lo hicimos desde la más temprana infancia, explorando sistemáticamente el universo a nuestro alcance y estableciendo relaciones inéditas que sometíamos a prueba rigurosamente, una y mil veces, hasta que otros estímulos llamaban poderosamente nuestra atención. Muchos dirán que no se trata de la misma actividad, que la investigación profesional es compleja y la del pequeño es superficial. Eso es falso, sólo difieren en grados de complejidad y abstracción, pero se trata de la misma actividad. Es evidente, sin embargo, que la mayor complejidad y abstracción de la investigación profesional exige métodos y técnicas específicos que un niño no conoce, simplemente porque no tiene por que conocer.

Creo que si se le dejara seguir investigando con el entusiasmo y pasión infantil le será más fácil aprender y dominar los métodos y técnicas y no será necesario que se inviertan millones en formar investigadores en programas de postgrado,

pues solo deberemos permitir que aquella propensión a investigar sea canalizada de acuerdo a los criterios establecidos. Evidentemente, que no postulo ingenuamente que es innecesario formar investigadores, sino que su formación debe basarse en todas las habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos en la infancia, si es que lo dejaron investigar, jugar con barro, desarmar relojes para sacar sus ruedecillas e intentar recomponerlo, etc.

Por otra parte, me parece interesante indagar si los "buenos" investigadores profesionales también lo fueron cuando pequeños y qué es lo que conservan de esas experiencias infantiles.

SENTIDO COMÚN

La niña y el niño, así como investiga usa el sentido común cuya complejidad supera la actual capacidad de cualquier máquina, incluso de aquellas que juegan ajedrez y le ganan a los grandes maestros. Como dato significativo, Kasparov, derrotado por "Deep Blue", supercomputador creado por IBM, de casi dos metros de alto y unos mil cuatrocientos kilos de peso, necesitaba de la asistencia de 20 personas para calcular 200 millones de movidas por segundo mientras Kasparov no superaba las 2 ó 3 por segundo. Ahondar en la comparación no tiene sentido ante la contundencia de las diferencias en ambos. Sin embargo, la principal debilidad de estas máquinas es que carecen de "sentido común".

El sentido común, que forma parte de todos los procesos educativos, se encuentra proscrito de los procesos escolares, dando lugar a la afirmación que reclama que el "sentido común sea el menos común de los sentidos". Esto es particularmente válido cuando se rigidizan los procesos, tal como pasan en la mayoría de las planificaciones escolares.

El sentido común tiene múltiples sentidos y no uno solo, por lo que es duramente criticado por quienes no comprenden que su valor no reside en una verdad que propone con certeza, sino en su flexibilidad para señalar diferentes cursos de posibilidades, no libres de equívocos, dado que siempre señala tendencias, posibilidades de ser, nunca nada definitivo. Como señala Colodro:

> *Lo improbable no es imposible*…, el hecho que exista un universo infinito de imponderables rondando cerca, hace que lo aún muy improbable pueda terminar ocurriendo y desplazando a lo muy probable.

El valor del sentido común reside en las relaciones posibles que se pueden establecer, nunca previsibles con mucha antelación, pero de alguna manera esperables. El sentido común se asocia indisolublemente con la improvisación, por lo que tiene que ver con el poder ser y no con el deber ser, como la escuela.

La riqueza de significados que nos aporta el sentido común, contrasta con la precisión, pulcritud, y muchas veces, rigidez, del razonamiento estricto, unívoco y no ambiguo. Bajo esta perspectiva es el sentido común y no el razonamiento preciso lo que favorece la creación serendípica[9]. De hecho, los que descubren algo interesante saben que no es como resultado de un razonamiento, sino de una intuición, que les llega, claro está, gracias a que se encuentran trabajando intensamente sobre ese asunto. Si así no fuera, no habría intuición posible.

PROFESORES EUTÓPICOS

La escuela, o mejor dicho, la cultura escolar asociada a ella, nos ha hecho creer que es la opción educacional por antonomasia. No es así. La escuela es solo una de las tantas modalidades educativas, quizás, la menos afortunada de todas. Sin embargo, es la que se ha instalado en nuestras vidas y sueños utópicos, proscribiendo toda otra expresión educacional y convirtiéndose en sinónimo de educación. Los sueños escolares son sueños utópicos, irrealizables, porque no tienen lugar ni tiempo donde ser posibles[10]; no pasan de ser una intención, posiblemente, buena, pero nada más. Para muchos, el sentido indiscutible de la escuela es el estudio, pero frecuentemente sucede que , citando a Catalán, “el estudio no deja estudiar”, así como “las leyes no dejan hacer justicia”, según Muñoz. Es mejor que nos movamos hacia sueños **eutópicos**, aquellos que con nuestro trabajo los transformaremos de meras posibilidades a probabilidades y, he de esperar, a realidades.

La escuela no solo ha proscrito a las otras modalidades educativas -educación informal y etnoeducación-, sino que a diario nos informamos de que cientos, si no miles o millones de personas no aprenden en la escuela. Las explicaciones[11] van desde aquellas que acusan razones personales –déficit atencional, desnutrición, preparación docente, exceso de trabajo, etc.- a las que dan cuenta de problemas estructurales del sistema escolar; pobreza, infraestructura inadecuada, doble dependencia del Mineduc y Municipalidad[12], etc.

No podemos aceptar que el fracaso escolar se reduzca a ese tipo de razones, aunque los datos lo respalden, lo que no significa que las rechacemos. Son reales y muy graves, pero no apuntan al meollo del asunto. Creemos que las causas son más complejas y que requieren un cambio copernicano en la forma en que comprendemos qué es educación y qué es educarse.

Es importante resalta que, a pesar de lo dicho, existen buenos profesores que son capaces de realizar una docencia excelente y garantizar el aprendizaje de sus alumnos[13]. Entre las características que se mencionan para un buen profesor, Silvia López de Maturana enumera las siguientes:

> -Sus introspecciones muestran el ejercicio de una opción ética clara: cumplir bien su trabajo docente para que sus alumnos aprendan de manera significativa.
>
> -Se consideran capaces para enseñar pero siempre "incompletos"; de allí su interés por buscar permanentemente nuevas estrategias para mejorar su enseñanza.
>
> -Asumen sus responsabilidades como profesionales capaces de resolver con autonomía y colegiadamente los problemas pedagógicos, gracias a lo cual, favorecen la descentralización pedagógica.
>
> -Trascienden lo técnico. Lo que implica la familiaridad con que asumen el proceso educativo, el modo como planifican sus actividades y la manera amistosa como se relacionan con los problemas, gracias a lo cual, se le quita el carácter confrontacional.
>
> -Trabajan cooperativamente con sus alumnos dentro y fuera del aula, lo que favorece la transmisión activa y multidireccional de contenidos, el diálogo, el debate, la escucha y la reflexión de diferentes opiniones e interpretaciones, gracias

a lo cual, se abren oportunidades de libre expresión que posibilitan la atención a la diversidad.

-Afectan a la escuela y a la sociedad porque construyen relaciones de solidaridad con sus colegas; promueven la participación y el debate sobre las formas de mejorar las prácticas escolares ineficientes, para que respondan mejor a las necesidades de los alumnos y de la sociedad.

-Han aprendido a resolver las tensiones a lo largo de sus trayectorias vitales, lo que ha reforzado los rasgos identitarios que otorgan un sello personal a sus acciones cotidianas.

-Aprovechan e incorporan a su repertorio intelectual y emocional los conflictos cognitivos y el choque cultural a los que se ven expuestos durante su trayectoria vital.

-Se integran críticamente al sistema y rechazan la adaptación pasiva que limita y enajena a muchos profesores.

-Son optimistas y luchan contra la adversidad, lo que se constituye en una enseñanza constante, fundamental y trascendente para los alumnos, ya que provoca resilencia y les enseña a no dejarse abatir por las dificultades.

-Son flexibles y conciben el proceso de enseñanza y aprendizaje como una posibilidad de desarrollo y no como una pesada carga con la que no se sabe qué hacer.

-Aceptan todas las contingencias y, a partir de ellas, sortean las diversas situaciones que pueden perjudicarlos.

-No recurren a la asepsia ni a la neutralidad.

-Preparan a conciencia las clases, pero no se ciñen fielmente a los patrones pre-establecidos, ya que de nada sirve hacer una buena clase si no les permite avanzar en la comprensión del mundo en que viven.

-Actúan mediando a sus colegas y a sus alumnos para ayudarles a descubrir la complejidad de la tarea educativa, pero al mismo tiempo, la simplicidad que conlleva, si se buscan los mecanismos para entenderla.

-Conversaron desde pequeños temas relevantes, gracias a lo cual construyeron su posición en el mundo.

-Compatibilizan la afectividad y la cientificidad para realizar su tarea pedagógica.

- Son afectivos con sus alumnos, lo que no disminuye ni minimiza el carácter político de su labor; al contrario, lo refuerza y anima a seguir alimentándolo.

-Se sienten bien con lo que hacen, por lo que hacerlo

bien es un rasgo del compromiso político de los profesores, lo que enriquece la complejidad de la labor docente.

-Buscan constantemente lo nuevo y lo complejo en la seguridad que el nuevo trabajo será tan bueno como el de ahora o mejor, pero no será igual.

-Debaten constantemente para favorecer el análisis y la síntesis de toda información.

-Conciben la enseñanza como la comprensión crítica y ética de los contenidos y del rol que cada uno desempeña en el medio.

COMPLEJIDAD Y SIMPLICIDAD

Los profesores eutópicos no olvidan que lo complejo y lo simple guardan entre ellos una relación paradojal, mientras que tienen claro que lo superficial y complicado no tienen relación alguna. Esto es importante porque constituye un lugar común, incluso en la literatura de las ciencias sociales y en educación, asumir que complicado es sinónimo de complejo. Nada más lejos de ello. Un saber o una relación son complicadas cuando no se tienen criterios orientadores para comprenderlas o para hacer algo con ellas. En ese caso, la persona que está complicada se encuentra perdida, sin saber orientarse; no sabe qué hacer ni por donde empezar. En cambio, un saber o una relación son complejas cuando la persona ha podido definir criterios para pensar qué hacer y para poder orientarse entre tantas relaciones posibles que se abren ante su pensamiento e intuición. El que los criterios sean correctos o no es irrelevante al principio, puesto que lo principal es que proceda reflexivamente en su indagación. Si se ha equivocado, lo que es imposible establecer *a priori,* se extraviará, pero no se perderá. Si se ha extraviado lo único que necesita es establecer algún criterio orientador que le permita volver a la vía.

En general, profesores y alumnos temen a la complejidad de los contenidos, la equivocación probable y la improvisación no planificada por lo que buscan refugio en la memorización, especialmente cuando el tiempo apremia al acercarse las pruebas nacionales SIMCE y PSU. No podemos olvidar que una de las quejas más frecuentes y reiteradas por los profesores se refiere a

la falta de tiempo para "pasar" tantos contenidos. La memorización se nutre de las complicaciones y superficialidades propias de la dinámica escolar encerrada en espacios y tiempos escolares y no educativos. La memorización se incrusta en el tejido cultural de la escuela, casi como una segunda piel, favorecida por las complicadas explicaciones de los maestros y la superficialidad de las respuesta que esperan de los alumnos, las que han perdido todo el asombro que genera lo desconocido. Incluso, para muchos estudiar es sinónimo de castigo.

Ciertamente que la memorización escolar no es lo mismo que la memoria que se apoya en las sugerencias de infinitas sutilezas para arraigar los recuerdos en la historia del sujeto. Por el contrario, la memorización escolar se vuelve burda y torpe al tratar de evitar las amenazas del olvido o de la confusión. Los temores son infundados desde la perspectiva educacional, pues basta la ayuda intencional, significativa y trascendente del mediador para reorientar la propensión a aprender de las personas, superando la tentación escolar a quedarse en lo "concreto", particular o específicos, y moverse permanentemente hacia niveles de abstracción creciente.

La mediación es tan simple como compleja. Es simple porque trata con lo está allí, delante del sujeto, con lo que sabe o con aquello que le confunde. Es compleja porque se trata de ayudar a que la persona sea capaz de establecer relaciones cada vez más abstractas. La mediación no es superficial ni complicada. No es superficial porque se trata de evitar el uso de cualquier pregunta, sino de emplear aquellas que ayuden a avanzar en la comprensión de los procesos. No es complicada porque se avanza comprendiendo el sentido y el alcance de las abstracciones relacionales en juego, por lo que el proceso es sinérgico y holístico, a pesar de avanzar paso a paso, pues cada vez integra las respuestas precedentes a la totalidad del saber. Cada criterio de mediación conlleva la generalización a situaciones semejantes. Cuando ha aprendido a explorar, seleccionar y organizar criterios para ordenar, puede clasificar cualquier conjunto. Por ejemplo, si discrimina lo relevante y significativo de lo irrelevante y superficial, si evita la impulsividad y es sistemático podrá superar muchas de las dificultades de una tarea de complejidad creciente. El uso

de criterios reflexionados minimiza los riesgos del error, aunque nunca se puedan evitar totalmente, pues ello está lejos de la capacidad humana. En consecuencia, **educar es simple y complejo**; mientras que, escolarizar fácilmente deviene superficial y complicado. Escribiendo en torno a la formación de un docente investigador he planetado que:

> La formación de un docente investigador es un asunto simple y complejo, pero no superficial ni complicado. Es simple porque se trata de recuperar la inocencia, la curiosidad sin límites y el infatigable anhelo por experimentar todo que hemos gozado en nuestra infancia. ¿Quién no ha visto a un pequeño observar atentamente el ir y venir de las hormigas, al tiempo que les coloca obstáculos para saber como los salvan? Hay en ello concentración atenta a los detalles y al todo; es una mirada parcial y total simultáneamente. A medida que observa convierte los datos en información al ordenarlos de acuerdo a criterios emergentes. Sin percatarse ha convertido lo simple en complejo. Cuando vuelva a jugar pondrá a prueba sus conocimientos al establecer otros parámetros de observación y experimentación, que "desordenarán" el orden previo. Al final, se quedará con aquel que pruebe más consistencia y coherencia, pero sólo por un tiempo, hasta que comience un nuevo juego[14].
>
> La formación es compleja porque se trata de conjugar en una persona distintas cualidades y destrezas profesionales. Enseñar e investigar, si bien son diferentes, tienen elementos comunes. Quien enseña asombra con el misterio, quien investiga lo hace asombrado por el misterio; quien enseña muestra regularidades, quien investiga indaga por regularidades; etc. Lo común es la apertura inocente y no ingenua ante sí mismo y el mundo. Es inocente porque el saber no es definitivo ni la ignorancia un lastre; sería ingenua si lo conocido fuera suficiente y la ignorancia un castigo. Son apasionados por aprender y no ocultan la ignorancia, que les ayuda a probar sus conocimientos. No temen equivocarse, pero toman medidas para evitar el error. Entienden que la relación que une al saber con la ignorancia es paradojal[15] y que cada nuevo aprendizaje provoca preguntas inéditas[16], algunas de las cuales madurarán en hipótesis.

APRENDIZAJES POLIFACÉTICOS

Pensamos que la escuela está mal diseñada para ser el lugar y el tiempo de aprendizaje que requiere el ser humano. De hecho, responde a un tipo particular y limitado de aprendizajes relacionado con la repetición antes que con la comprensión, lo que explica la enorme dificultad de los profesores de favorecer aprendizajes creativos y divergentes, pues se encuentran con que no tienen ni tiempo ni espacio para trabajar. Una queja frecuente de los profesores es que tienen demasiados contenidos que enseñar, poquísimo tiempo para hacerlo y carecen de medios adecuados para enseñar, de tal manera que cuando un alumno o muchos de ellos no ha aprendido en el tiempo y lugar destinado para ello, no pueden procurarle el tiempo que requieren. En este punto, dejan de lado la racionalidad pedagógica, para caer en una suerte de fatalismo, al tiempo que saltan al terreno de las explicaciones mágicas, esperando que aquel que no aprendió con su ayuda lo haga de "alguna manera", a fin de alcanzar al grupo. En otras palabras, la nivelación no es fácil de conseguir, pues la escuela no está diseñada ni organizada para dar salidas significativas y eficientes a los malos e inadecuados aprendizajes de los alumnos[17].

Paradojalmente, la mayoría de estos alumnos no tienen problema en los aprendizajes informales, donde manifiestan claras competencias cognitivas y de razonamiento, las que no se utilizan por sus profesores como palanca favorecedora de aprendizajes formales. Sin embargo, nos resistimos a creer que el ser humano haya evolucionado para ser tan incapaz de aprender los contenidos escolares. Dotado de un cerebro maravilloso por su complejidad y asombroso por su capacidad, vive en la escuela el más vergonzoso de los fracasos. Después de doce años, muchísimos alumnos no pueden leer comprensivamente ni realizar sencillas operaciones aritméticas, ni asociar antecedentes a una fecha dada, ni construir una fórmula física simple, cuando, por otro lado, nos sorprenden con sus habilidades cognitivas.

Por ejemplo, nos sorprende cómo los niños pequeños en casa pueden seguir los argumentos de dos o más teleseries simultáneamente, identificando a sus personajes por el nombre,

música, vestuario, y anticipando las complejas y sutiles relaciones explícitas e implícitas entre ellos, todo esto a pesar que comúnmente ven las teleseries sin prestarles mayor atención. Por su misma inquietud infantil, no pueden permanecer quietos mirando la teleserie como hacemos los mayores. A pesar de ello, (o ¿gracias a ello?), son capaces de complejos y sutiles aprendizajes polifacéticos que sobrepasan por mucho los de la escuela. En suma, las complejidades de las teleseries no "en-red-an" a los pequeños, justamente porque son capaces de crear criterios orientadores para moverse con seguridad relativa en las redes de redes de los diferentes significados.

EDUCACIÓN Y NO ESCOLARIZACIÓN

Considero que, si queremos avanzar en el mejoramiento de la educación y no en el mejoramiento de la escolarización, no tiene mucho sentido cuestionar la seriedad con que la reforma "educacional" -de hecho, "reforma escolar"- diagnostica y atiende a la escuela y a sus actores, puesto que el problema medular no reside allí, sino en desconocer el carácter escolar y no educacional de la escuela. El problema se origina al confundir escolarización con educación y, a la consecuente, escolarización de los procesos educativos. La distinción es necesaria, significativa y trascendente: **Educar es un proceso de creación de relaciones posibles y escolarizar es un proceso de repetición de relaciones preestablecidas.**

Confundir escolarización con educación significa reducir a un orden aparente aquello que por naturaleza es caótico, asumiendo que la tendencia a ordenarse que tienen todos los procesos es lo mismo que el orden que irán construyendo, el que no es preexistente en ningún caso, aunque algunos patrones prefiguren el ordenamiento. El orden educativo es a posteriori, al modo como Maturana nos enseña respecto a la equivocación. Esto es equivalente a creer que un mapa es lo mismo que el territorio que grafica.

Esta lamentable equivocación es una de las raíces epistemológicas de la escuela "necrófila" que niega a la "educación biófila", tal como nos enseñó Paulo Freire. Es necrófila porque

se queda con la respuesta y su certeza relativa, al tiempo que rechaza la pregunta y la incertidumbre que la acompaña.

En este sentido es aplicable lo que Fontcuberta nos dice respecto a los nuevos agentes educativos: medios de comunicación y TICS:

- Provocan un conocimiento mosaico, disperso.
- No puede garantizarse qué es lo que hará el sujeto con la información, lo que provoca incertidumbre.

La escuela también es necrófila cuando rechaza lo distinto porque lo asume, casi sin reflexión como lo contrario, y lo asocia con falta de seguridad e incertidumbre, optando por la dicotomía del blanco o del negro, del que sabe o del que ignora, del que está con uno o contra uno y no por la diversidad y policromía del arco iris. La dicotomía le viene bien porque le ayuda a establece parámetros unívocos y seguros, aunque sean injustos.

La búsqueda necesaria de la mayor certeza relativa posible, tan útil en la vida diaria, obnubila con la creencia que una respuesta adecuada elimina la incertidumbre para siempre. Las evaluaciones escolares cumplen a cabalidad con esta ilusión, salvo excepciones notables. Esto es grave y se ejemplifica fácilmente en los llamados establecimientos educacionales de elite, la mayoría privados, que logran altos resultados en las pruebas nacionales de medición (SIMCE, PSU). Asumiendo que los altos puntajes corresponden a haber respondido correctamente la mayoría de las preguntas, queda por develar cómo aquellos estudiantes logran esos altos puntajes. En muchos casos, los alumnos de esos colegios, además de asistir a clases con sus profesores regulares, tienen instructores particulares para reforzar sus conocimientos, al tiempo que asisten a preuniversitarios que los preparan y entrenan en el arte de responder las pruebas selectivas.

Ciertamente que esto no constituye mérito elogiable; muy por el contrario, merece ser reprobada la presión exagerada impuesta a aquellos jóvenes. Tampoco es aceptable que se conviertan en el modelo al que los otros establecimientos deban imitar. Por el contrario, es aconsejable que ellos desescolaricen esas prácticas abusivas, lo que es casi imposible puesto que ellos constituyen el ejemplo mejor logrado de las buenas escuelas.

Este comportamiento institucional es análogo al de un hos-

pital que solo acepta enfermos resfriados para que todos reciban el alta en poco tiempo, pues los enfermos serios son derivados a otros recintos asistenciales, tal como sucede en esos establecimientos con los alumnos que no logran altos promedios en su rendimiento.

En la misma línea, el Ministerio exige que los profesores avancen en sus programas de acuerdo a una planificación milimétrica de las tareas docentes, en gran medida como reacción a los pocos avances logrados en la reforma escolar, según lo demuestran las pruebas de mediación de la calidad educativa (escolar). No dudo que la respuesta ministerial está errada, entre otras razones, porque reduce o elimina los grados de libertad y las sinergias educacionales que se pierden bajo las exigencias burocráticas, las que pueden ser necesarias para administrar el sistema, pero que son inaceptables en tanto interfieren con los procesos educativos.

DESESCOLARIZACIÓN DE LA ESCUELA

Es por esto que considero de poco valor y sentido, *si queremos*[18] mejorar la educación y no sólo la escuela, seguir debatiendo sobre los tópicos escolares habituales: perfeccionar a los docentes, mejorar la inversión, generar controles de calidad más estrictos y eficientes -como si la calidad se hubiera inventado recién ahora-, evaluar el rendimiento escolar, etc., pues aquello no transforma paradigmáticamente nuestra concepción de la escuela como institución educacional.

En otras palabras, los procesos educativos son diferentes en su génesis, desarrollo e intencionalidad a lo que la escuela entiende por educación. Dado que los procesos educativos son naturalmente caóticos e inciertos, no es posible determinar a priori cuál estímulo o qué conjunto de ellos llamará la atención a cada estudiante o al grupo curso. En este sentido, los criterios escolares son inadecuados para trabajar con dicha complejidad, que constantemente se reorganiza en procesos de complejidad creciente, por lo que la escuela cae en complicaciones desmedidas que perturban todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, perdiendo el norte educacional de su trabajo. Las distinciones

especializadas son tantas que confunden e impiden trabajar la totalidad. Las sutilezas se vuelven estériles, porque avanzar paso a paso sin holismo oculta la totalidad.

Al poco tiempo las complicaciones son tan grandes que los docentes y los estudiantes se aíslan en el refugio que les brinda la formalidad del proceso escolar. Encuentran seguridad y tranquilidad relativa en la planificación, al ordenar coherentemente la secuencia de sus diferentes fases, evitando los conflictos y creando la sensación que lo planificado será lo que se logre sin interferencias perturbadoras. Sin embargo, como todo profesor y alumno sabe, junto a la formalidad del proceso, coexiste con ella el mundo informal y subterráneo del currículum oculto que tensiona el ambiente pulcro de la planificación escolar.

La planificación es como un faro, útil e indispensable para guiar al navegante por las inciertas aguas, especialmente durante una tormenta, a condición de mantener con él una distancia prudente y prevista en la cartografía respectiva. Si el piloto no lo hace, la probabilidad de chocar, encallar y sucumbir son altísimas. Si ese es el caso de un piloto diremos que es suicida, pero no opinamos igual de un profesor ni de los que exigen que se sigan las planificaciones escolares al pie de la letra.

Gracias a la planificación escolar toma forma el deber ser, tan característico de la escuela y de las instituciones formales, que se traduce en mecanismos de control creciente que abarca cada vez más detalles, justamente porque las posibilidades de escapar a su imperio son infinitas e incontrolables en su totalidad[19]. El proceso escolar se vuelve simulador: los profesores hacen como que enseñan y los alumnos hacen como que aprenden.

La simulación consolida la formalización de los procesos escolares e inhibe todo aquello que provocaría la disonancia necesaria entre lo preestablecido y lo posible. Al optar por lo preestablecido, que es el campo de lo escolar, no puede trascender hacia lo posible, que es el campo de la educación. De este modo, queda enclaustrada dentro de su propio esquema y se le escapan aspectos medulares del proceso educativo, tales como la complejidad, la singularidad, la indeterminación, la inestabilidad y el conflicto de valores.

Lo anterior explica en parte la persistencia de la evaluación

tradicional en la práctica escolar, aunque sea rechazada por la mayoría de los evaluadores. Esta evaluación, que dicotomiza los extremos del proceso, premia al que se sabe y castiga al que ignora, desconociendo que el saber y la ignorancia no son estados[20] sino procesos, gracias a los cuales **el aprendiz está sabiendo al mismo tiempo que está ignorando**[21]. En términos educativos, el hecho que se enfatice el saber o la ignorancia dependerá de lo que se decida resaltar en un lugar y tiempo específico, análogamente a como explica el principio de incertidumbre, según el cual no es posible al mismo tiempo determinar la posición y velocidad exacta de una partícula[22].

Para la cultura escolar la planificación no puede atender a la infinidad de pequeños y sutiles imprevistos, aunque algunos sean muy obvios y evidentes, puesto que pueden modificar radicalmente el desarrollo lineal del trabajo pedagógico desconcertando a los actores del proceso, quienes en reacción **disimulan**[23] e incluso rechazan la incertidumbre que provoca.

La enorme preocupación de la escuela por la certeza niega la existencia de la incertidumbre, constitutiva de todo proceso y solo aislable en términos metodológicos o ideológicos: lo deseable anula lo posible. En este sentido, la escuela es el tiempo y el espacio propio del deber ser, mientras que la educación lo es del poder ser, de lo posible y probable.

Esta incertidumbre es una de las características más radicales y propias de la educación, originada por la tendencia a ser que manifiestan todas las posibilidades del proceso educativo, que en algún momento conducirán a consolidar conocimientos o a confundir. La misma explicación o demostración confundirá a algunos, mientras que para otros será el medio gracias al cual comprenderán una relación conceptual, ayudando a generar la tensión dialéctica propia de proceso educativo.

El proceso educativo se dirige indistintamente del saber a la ignorancia o de la ignorancia al saber. Ninguno es preferible al otro; solo se privilegia alguno en función de situaciones particulares. De allí, que la tarea del educador consiste en conducir al que sabe del saber a la ignorancia, mientras al que ignora lo guiará de la ignorancia al saber, gracias a la mediación provocadora de asombro y rigurosidad. Dado que en términos

educacionales, no escolares, no hay profesores ni alumnos, sino educadores que educan desde sus saberes e ignorancias, la educación es transgeneracional, cruzando las relaciones sociales entre nietos y abuelos en todas las direcciones. Como señalara Serra, cada cual enseña al otro y cada uno aprende del otro.

En la educación todos somos actores, directos en algún momento, indirectos en otros. No importa el rol que se le pretenda imponer porque todos se influyen mutuamente y ninguno es irrelevante, aunque pase desapercibido. Cuando un actor es indirecto constituye el fondo indispensable para que destaque la figura de los actores directos. La escuela no puede funcionar de esa manera, ya que por tendencia a uniformar todo ninguna figura resalta de algún fondo, al tiempo que difumina las fronteras y convierte en indistinguibles lo relevante de lo irrelevante. Es lo mismo que pasa con la pretensión de eliminar todos los "ruidos" que perturban el proceso formal de enseñanza y aprendizaje.

Los esfuerzos por eliminar el "ruido" en la escuela son tan titánicos como infructuosos: castigar la distracción, pintar los vidrios de las ventanas, etc. Se le estigmatiza como culpable de todo aquello que perturba e impide alcanzar las metas y cumplir con los buenos deseos. A pesar de las intenciones y esfuerzos, el "ruido" continúa omnipresente. Solo es posible minimizarlo. James Gleick, en *Caos: La creación de una ciencia* relata:

> Mandelbrot investigó el "ruido"que había en las líneas telefónicas que transmitían información de un ordenador a otro. La corriente eléctrica lleva la información en grupos aislados, y los ingenieros sabían que bastaba intensificar la corriente para que apagase el ruido con mayor eficacia. Pero descubrieron que nunca llegaba a eliminarse cierto ruidillo espontáneo. De tarde en tarde, anulaba un fragmento de señal y producía un error.
>
> Si bien por su índole el ruido de transmisión era caprichoso, se sabía que llegaba en cúmulos. A períodos de comunicación intachable sucedían otros erróneos. Mandelbrot pronto se enteró, en sus charlas con los ingenieros, de que había una idea folclórica sobre el fenómeno, la cual no se había legitimado, porque discrepaba

de todos los criterios usuales: cuanto más estrechamente se examinaban los cúmulos, tanto más complicadas parecían las pautas de los errores. Mandelbrot suministró un método para describir la distribución de lo erróneo que predecía certeramente las pautas observadas. No obstante, era sobremanera peculiar. Entre otras cosas, imposibilitaba calcular una proporción media de equivocaciones, un número de promedio por hora, minuto o segundo. Por término medio, en el esquema de Mandelbrot, los errores se acercaban a la difusión infinita.

Su descripción se efectuó estableciendo separaciones cada vez más repetidas entre los períodos de transmisión limpia y los que no lo eran. Supóngase que se divide un día en horas. Pueden transcurrir sesenta minutos exentos de errores. Después una hora puede contenerlos. Luego llega otra sin ellos. Pero, si se distribuía la hora con equivocaciones en segmentos de veinte minutos, se advertía que algunos no contenían errores, y otros una suma de ellos. De hecho, explicó Mandelbrot -en contra de la intuición-, nunca se encontraría un momento en que las equivocaciones se distribuyeran de forma continúa. En una manifestación súbita de errores, por breve que fuese, habría indefectiblemente períodos de transmisión limpia. Además, descubrió una consistente relación geométrica entre los estallidos de errores y los espacios correctos. En escalas de una hora o de un segundo, la proporción entre ambos permanecía constante.

Los ingenieros no estaban preparados para entender la descripción de Mandelbrot, pero los matemáticos sí. En efecto, Mandelbrot copiaba una construcción abstracta denominada conjunto de Cantor. (...)Se obtiene representando con un segmento de recta el intervalo de los números de cero a uno. Se divide en tres partes, de las cuales se elimina la central. De esta manera, restan dos segmentos, cuyo tercio medio se anula (de un noveno a dos novenos, y de siete novenos a nueve novenos). Persisten cuatro segmentos, de los cuales se elimina la tercera parte media, y así hasta el infinito. ¿Qué resta? Un extraño "polvo" de puntos, dispuestos en grupos, en cantidad infinita, e infinitamente dispersos. Mandelbrot concebía la transmisión de errores como un conjunto de Cantor temporalmente concebido.

> (...)De modo particular, significaba que, en lugar de acrecentar la fuerza de la señal con el propósito de amortiguar progresivamente el ruido, los ingenieros debían escoger una señal modesta, aceptar lo inevitable de las equivocaciones y emplear una estrategia de redundancia para apresarlas y corregirlas. Mandelbrot cambió asimismo la forma cómo los ingenieros de la IBM pensaban en la causa del ruido. Los estallidos de error les habían inducido siempre a buscar a alguien culpable de meter un destonillador donde no debía. Mas las pautas de escala de Mandelbrot apuntaban a que jamás se explicaría el ruido achacándolo a hechos locales específicos.

Dada la omnipresencia del ruido en los procesos educativos y a la imposibilidad de eliminarlos, debemos investigar sobre la conveniencia de considerarlos como elementos favorecedores y no perturbadores ni inhibidores del aprendizaje informal o etnoeducativo[24]. Pensamos que favorece la propensión a aprender y a enseñar del ser humano, así como el carácter holístico, sinérgico y transdisciplinario de los procesos educativos. El ruido aportaría aquel *plus* que permite que los procesos educativos adquieran consistencia, fortaleza y coherencia, ya que incluirían las tensiones y contradicciones que la escuela intenta eliminar. En otras palabras, dada la asepsia de los procesos escolares es difícil que sus aprendizajes se enraícen profundamente.

Esto nos ayuda a entender porque los valores aprendidos en la infancia impregnan al sujeto a lo largo de su vida, incluso dificultando cambios posteriores, así como podemos comprender porque no impacta la enseñanza de los valores en la escuela y porque la transversalidad de los valores a lo largo de todas las asignaturas escolares es percibida como una dificultad casi insuperable por los profesores, olvidando que todo está en todo y que nos es imposible relacionarnos sin una perspectiva axiológica.

ACTORES EDUCATIVOS Y ESCOLARES

En uno de los tantos intentos desesperados por superar las limitaciones autoimpuestas, la escuela redefine constantemente los roles de sus actores influenciada por los cambios históricos y

las contingencias políticas, tal como sucede actualmente con la exigencias escolares que impone la globalización y la "sociedad de la información". No tiene más alternativa que crear nuevas categorías porque sus actores se pierden en la vorágine de los cambios y por las consecuencias inevitables de las especializaciones curriculares. Por más que lo intente, no llega a ser dialógica porque no logra intercomunicar a los actores, ya que es asimétrica en la yuxtaposición de generaciones[25]. Por una parte, tiene profesores que saben y, por la otra, a alumnos que ignoran. Salvo excepciones, que sí las hay, no logra el diálogo intergeneracional, así como tampoco consigue trabajar interdisciplinariamente ni, mucho menos, transdisciplinariamente.

Desde estos controles y con esa lógica es casi imposible que la planificación pueda atender a la infinidad de pequeños, obvios y sutiles imprevistos que modifican el curso del trabajo pedagógico, lo que lleva a los actores del proceso escolar a desconocer e incluso a rechazar la incertidumbre, que es una de las características más radicales y propias de la educación, originada por la tendencia a ser que manifiestan todas las posibilidades del proceso educativo, que en algún momento conducirán a consolidar un conocimiento en algunos estudiantes y, en otro, a confundir a otros estudiantes. La misma explicación que a uno aclara a otro confunde. Ambas son excelentes, a condición de ser capaz de improvisar, ya que siempre surgen situaciones emergentes, no previsibles.

Los misterios educativos surgen de aquellas sutilezas mínimas con significados casi irrelevantes para el sujeto, equivalentes al simple aleteo de una mariposa, pero que en su conjunto son capaces de originar profundas divergencias copernicanas.

Cuando la escuela trata de prever todas las posibilidades de la complejidad educacional lo que consigue en una complicación difícil de resolver[26]. Lo complejo se le complica porque pierde los criterios que pueden explicarlo. Del mismo modo, no puede volver a lo simple, porque al intentarlo lo vuelve superficial, sin ningún misterios que asombre.

En este sentido, la distracción, tan maltratada y castigada en la escuela, cobra una dimensión potente a la luz de las

influencias sutiles, que no son otra cosa que la *conditio sine qua non* de la creatividad. Se rechaza a la distracción porque se teme que la persona distraída se pierda; sin embargo, es altamente probable que el distraído solo se extravíe. Si ese es el caso, solo bastará comunicarle algunos criterios orientadores; si, por el contrario, se ha perdido no serán suficientes los criterios, sino que habrá que retomar el proceso casi en su totalidad.

El rol de las influencias sutiles es impresionante en la vida cotidiana. De hecho, son aquéllas que hacen la diferencia entre quien ha vivido una experiencia y aquél que sólo la ha leído[27]. En términos generales, cada cual podrá contar lo mismo, pero quien ha vivido la experiencia podrá dar cuenta de detalles nimios, casi insignificantes y, por lo mismo, descartables, pero que en conjunto se potencian sinérgicamente conformando la perspectiva holistica que tiene la experiencia bien vivida. Por si misma cada influencia sutil es como aquella golondrina que no hace primavera. Talbot expresa la misma idea cuando señala respecto a los procesos educativos que tienen lugar cuando se usan las nuevas tecnologías:

- Nadie dice todo, pero todo el mundo dice alguna cosa.
- Se van aprendiendo retazos de ideas, pero se aprende.

El valor de las sutilezas radica en la sinergia de sus interacciones, que es aquello que nos entusiasma por los cambios que puede provocar. Al respecto, recuerdo que Paulo Freire sugirió a los sandinistas que iniciaran la Cruzada Nacional de Alfabetización apenas hubiesen alcanzado el triunfo revolucionario, para apoyarse en el entusiasmo inicial, porque después sería sumamente difícil.

Es por esto que lo que más recordamos de nuestra vida escolar son los aprendizajes polifacéticos del mundo informal, subterráneo, camuflado por el currículum oculto y no los del mundo oficial de la escuela. Si comparamos nuestros recuerdos escolares formales con los educacionales informales veremos que los últimos son los más numerosos y sabrosos, a la vez los más enraizados en nuestra existencia.

Estos aprendizajes han conseguido su fortaleza de las infinitas y frágiles influencias sutiles que nos han acompañado

constantemente, tal como acontece con los "nichos ecológicos" que reciben su fortaleza de la cooperación y exclusión de múltiples agentes de diverso tipo. Cada influencia sutil por sí misma es desechable por ser tan insignificante, pero todas en conjunto se potencian. Incluso más, son tan irrelevantes en sí mismas y provocan tantas irregularidades en sus pautas, que ni siquiera es posible rastrearlas a todas y a cada una ni graficarlas de manera convencional; sin embargo, la sinergia que generan es extraordinaria, aunque no predecible, excepto gracias al patrón general de ordenamiento que siguen, que fluctúa constantemente entre el orden y el caos, tal como se ha podido representar gracias a los fractales[28].

Según Gleick, los fractales son "una manera de ver lo infinito con el ojo de la mente". A pesar de su complejidad, o gracias a ella, un fractal mantiene la autosemejanza a diferentes escalas, a pesar de los sutiles cambios que sufre por el comportamiento caótico de esas mismas sutilezas. Esta característica de los fractales, puede tranquilizar a quienes temen que la incertidumbre y los riesgos asociados a ella, conduzcan a los procesos educativos por cauces sin sentido ni coherencia. Además, no hay que descartar que los fractales también llaman la atención por su complejidad, belleza y simetría.

La incapacidad de atender a la gran diversidad de sutilezas presentes en los procesos educativos lleva a la escuela, arrastrando en ello a la universidad, a una de sus peores limitaciones, que consiste en no poder atender a la totalidad ni a sus implicaciones axiológicas. Se pierde entre los árboles. Por esto, no puede ser holística, sinérgica ni transdisciplinaria. Se conforma con remedos epistemológicos tan falsos como extraños al tratar de convencerse que la yuxtaposición de contenidos es integración, o creer que hay trabajo interdisciplinario cuando dos o más colegas trabajan juntos, pero cada uno encerrado en sus marcos especializados, o que hay sinergia cuando agrega un nuevo contenido a otro.

En este sentido, la escuela, mientras no sea desescolarizada, siempre será fotográfica y nunca holográfica[29] como la educación. Por la misma razón, a los profesores les resulta muy difícil superar las representaciones bidimensionales de los procesos escolares. Por el momento, es casi imposible pensar que algún día lleguen

a representar los procesos sobre la base de los fractales. La bidimensionalidad, funcional para el control, le impide representar y mucho menos, aceptar la complejidad y sinergia posible presente en la infinidad de aleteos de cada alumno y de todos ellos en conjunto que conducen a procesos autoorganizativos que darán orden al caos. Ante esa complejidad, propiciadora de complicaciones escolares, profesores y alumnos consolidan su pacto de simulación de procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para la escuela la formación en valores es un problema no resuelto ni con posibilidades claras de conseguirlo en el mediano plazo. Esta incapacidad va más allá del interés y esfuerzo de sus profesores. No puede porque esquematiza el fluir caótico de la vida cotidiana con sus contradicciones y dilemas frecuentes. En su afán de ordenar de acuerdo a criterios estrictos, impide la autoorganización bajo el imperio del deber ser.

Para la cultura escolar el valor se enseña como si fuera un contenido, aunque se declare lo contrario. Las tensiones y contradicciones axiológicas se resuelven u ocultan según como está prescrito y no de acuerdo a lo que es posible. Afortunadamente, los actores negocian informalmente sus tensiones y conflictos, aunque se simule lo contrario, tal como lo puede comprobar cualquier observador atento al vivir cotidiano de la escuela; de lo contrario, el clima en su interior sería insoportable.

La normatividad es tan fuerte que se consigue crear la ilusión de neutralidad y separar lo que no existe aislado en la naturaleza. Sin embargo, para la escuela los valores devienen problemáticos porque, si bien se reconoce que orientan y ordenan, su expresión cotidiana es contradictoria, pues nunca aparecen libres de tensiones, tan propio de las complejidades de las relaciones humanas. A pesar y en contra de ello, la escuela siempre trata de presentarlos libre de “ruido” y contaminaciones.

NOTAS

1. No pretendo enumerar todo lo que se ha hecho, que reconozco y valoro como altamente significativo, a pesar de discrepar en muchos aspectos. Quien desee profundizar sobre estos asuntos puede iniciar su estudio consultando diferentes fuentes de información: www.mineduc.cl, www.mideplan.cl, www.reduc.cl, www.prealc.cl, www.fundacionchile.cl, www.unesco.cl

2. A lo largo de mis artículos he abogado por lo contrario, "parvularizar la escuela" antes que por la "escolarización del parvulario", No hay motivo para quitarle a los infantes su infancia. Ya tendrán tiempo de aprender bien lo que necesitan.

3. En Chile se ha reformado la Constitución a fin que el Estado garantice doce años de escolaridad a todos los niños y niñas chilenos y chilenas, pues se supone que con menos escolaridad no podrán responder idóneamente a las exigencias laborales y sociales del futuro cercano.

4. Los estudios revelan que en sectores de alta marginalidad es importante la asistencia del párvulo al Jardín Infantil. Se puede consultar: www.unicef.cl, www.junji.cl; www.integra.cl, Asociación Mundial de Educadores Infantiles, www.waece.com

5. Es común tratar con profesores que viven cursando programas de perfeccionamiento que suman muchas horas de trabajo. Lamentablemente el rendimiento escolar no va de la mano con esos cursos. En esto sucede algo muy serio que debe ser superado.

6. CONICYT impulsa esta tarea a través de becas para doctorado, que se espera sigan creciendo (www.conicyt.cl)

7. Se puede consultar las propuestas de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado de Chile, www.cnap.cl; la Comisión Nacional de Evaluación de la Calidad de Programas de Postgrado, www.conicyt.cl/becas/acreditacion-conap.html; la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria en Argentina, www.coneau.edu.ar; la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España, www.aneca.es) y sus similares en el resto del mundo.

8. Consultar la labor del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo, www.sence.cl, Federación Gremial de la Industria, www.sofofa.cl), entre otros.

9. Respecto al proceso de descubrimiento accidental serendipia en la ciencia, consulten el excelente libro de Royston Roberts.

10. Cualquier alumno y profesor sabe con que facilidad una escuela se asemeja a una cárcel: vidrios pintados para no mirar hacia fuera, barrotes en las ventanas, etc.

11. Se pueden consultar a AMCE 2004: "Recuento de

Comunicaciones" del XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: *Educadores para una nueva cultura*, realizado en Santiago de Chile.

12. Esta doble dependencia no le permite al sistema educacional ser un sistema.

13. No queremos dejar de mencionar a aquellos profesores y a aquellas profesoras de calidad que educan y no escolarizan en tantos lugares. Lamentablemente son pocos y su impacto en sus colegas no es muy significativo. Sin embargo, ello no los desalienta, pues su compromiso y disposición es más profunda. En la Universidad de La Serena, primero, gracias al Proyecto PRODEBAS de la OEA, y, actualmente a través del Programa de Intercambio de Maestros -PRIMA- (www.prima.cl), llevamos varios años trabajando con buenos profesores y buenas profesoras; esto es, con quienes al hablar de su trabajo cuentan lo que hacen y no lo que harían si se cumplieran ciertas condiciones. También son aquellos y aquellas a quienes les brillan los ojos cuando hablan de su trabajo. A cada uno le hemos invitado a optimizar lo bueno y a olvidarnos de lo que puede estar mal en su trabajo. Sin duda que estos criterios subjetivos han probado ser excelentes.

14. Si el niño es inhibido de estas actividades lúdicas corre el riesgo de convertirse en "deprivado cultural".

15. La relación saber-ignorancia puede graficarse como un iceberg, correspondiendo la parte superior al saber y la sumergida a la ignorancia. La ignorancia aumenta en la medida que se aprende. Evidentemente, se trata de una ignorancia diferente a la de quien ni siquiera es conciente de ella.

16. Son inéditas porque son nuevas para el sujeto. No importa si son antiguas en la ciencia.

17. Se han ensayado alternativas interesantes, como la de "adoptar" a un alumno por parte de jóvenes universitarios.

18. Espero que el lector repare en la condicionalidad de la afirmación, puesto que no rechazo debatir sobre los tópicos escolares ni mucho menos de ocuparnos en mejorarlos significativamente, a condición de no olvidar que los cambios no serán radicales, sino más bien superficiales, aunque en muchos casos pueden ser altamente significativos, como el de las escuelas que han logrado mejorías en sus procesos, los que son imputables, tanto a la dedicación de los profesores, como a la intervención externa.

19. Hoy en día casi es un lugar común afirmar que la escuela se ha vuelto violenta. Al respecto consultar: AMCE 2004: "Recuento de Comunicaciones" del XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: *Educadores para una nueva cultura*, realizado en Santiago. d

20. Por considerar que es un estado, asume que el proceso de aprendizaje termina con la nota.

21. Esto puede ayudarnos a entender porque resulta tan difícil que personas que enseñan, por ejemplo, guiados por el constructivismo sean incapaces de realizar procesos evaluativos *ad hoc*, sino que caen en los usos más tradicionales.

22. Según Heisenberg: "las reglas de la probabilidad que gobiernan las partículas subatómicas nacen de la paradoja de que dos propiedades relacionadas de una partícula no pueden ser medidas exactamente al mismo tiempo".

23. Se disimula cuando se aparente tener lo que no se tiene. Se simula, por el contrario, cuando se aparenta no tener lo que se tiene.

24. La etnoeducación es la educación original de todo grupo, como la educación que el pueblo aymara ha gestado a lo largo de siglos sin intervención de la escuela.

25. No es fácil favorecer el diálogo con los alumnos en la escuela, ni que los profesores aprendamos de ellos. Personalmente, me tomó tiempo, a pesar de mi formación freiriana, comprender que aprendía de las ignorancias de mis alumnos, antes que de sus saberes.

26. Gabriela Mistral rogaba como maestra: "Líbrame de ser complicada o banal".

27. Aconsejo a leer las siguientes obras: La novela autobiográfica de Jadhav (2004), hijo de "intocables" y actualmente directivo del FMI y funcionario del Ministerio de Finanzas de India. La biografía de Wang Liping, donde se describe su formación como maestro taoísta contemporáneo (Chen y Zheng, 1997), la novela autobiográfica de Camus (2001) y el estudio de sobre la sabiduría chamánica de Peter Wild (2002).

28. Según Gleick, fractal significa, sobre todo, autosemejante. "La autosemejanza quiere decir simetría dentro de una escala. Implica recurrencia, pauta en el interior de una pauta". (…) "La naturaleza crea pautas y patrones. Unos están ordenados en el espacio y desordenados en el tiempo, y otros viceversa".

30. Si a una fotografía o al negativo de ella se le corta un pedazo, no puede recomponerse; en cambio, si se hace lo mismo con un holograma, la parte desprendida seguirá conteniendo el todo. Esta cualidad es fascinante puesto que nos lleva a la situación en que la parte contiene al todo.

4

Complejidad, caos y educación

La educación ocurre a lo largo de la vida y no se limita a la escuela. Cuando ocurre en ambientes escolarizados se le llama "educación formal" o "educación no formal". Cuando sucede fuera de la escuela se le denomina educación informal y corresponde a la socialización o enculturación. Estas distinciones son erróneas e inducen a serios errores sobre las características y potencialidades de la educación. La educación formal es cartesiana en su fundamento y orientación, al igual que la educación no formal, que trata de actividades de capacitación y animación socio cultural, breves, dinámicas, flexibles y certificables.

Sus participantes, a diferencia de la escuela, tienen orígenes, edades y actividades diferentes que se reúnen por objetivos específicos y temporales, quienes se separan, una vez finalizada la capacitación. La educación informal representa los procesos educativos que tienen lugar en la calle, el café o el salón escolar. Se la caracteriza como espontánea, refleja, asistemática y marginal para el desarrollo del ser humano. Es la única necesaria; las otras son convenientes; pero todas son insuficientes para la vida contemporánea. Como se ordena caóticamente sin una secuencia

---

Publicado en *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid, Nº 190:227-245, abril-junio 2002. Una primera versión de este trabajo corresponde al Informe Final del Proyecto FONDECYT 1970566: *Procesos educativos informales en escolares de la Región de Coquimbo*, Chile. El articulo se ha escrito sobre la base del trabajo de campo realizado en una escuela rural y otra urbano marginal de la Región de Coquimbo, Chile, durante el año escolar 1997. Participaron como co-investigadores Jorge Catalán y Jorge Salgado, profesores de la Universidad de La Serena, Chile.

previsible en el proceso ni en el resultado se la describe como "asistemática"; tampoco la estudian ni investigan los futuros profesores[1], a pesar de formar parte del currículum nulo y oculto de la educación formal y no formal[2]. Es sistemática porque es cultural, a diferencia de la educación formal y no formal que lo son como resultado de la planificación ordenada de sus actividades orientadas a garantizar el aprendizaje, evitando imprevistos caóticos que arruinan la planificación. Si la planificación falla, será culpa de las historias y subjetividades de profesores y/o alumnos, que la aceptarán autoinculpándose. La educación informal es paradojal, pues sus procesos educativos son caóticos y ordenados, al modo como un bosque, cuyo ramaje mecido por el viento, tiene un movimiento desordenado en el detalle, pero armonioso en la totalidad. Cada hoja da tonalidades específicas según el ángulo e intensidad de la luz, todas explicables causalmente solo si se congela el movimiento, pero imposible de predeterminar en su majestuosa belleza cambiante.

También es caótico el proceso creativo de un descubrimiento científico o la creación de un poema, que puede ser "serendípico", si descubre accidentalmente algo no buscado, o "pseudoserendípico", si lo descubierto culmina una búsqueda antigua[3]. La pseudoserendipia es el resultado del trabajo sistemático y riguroso realizado a lo largo de años de búsqueda aparentemente estéril. La pseudoserendipia, aunque lo parezca, no es casualidad[4], sino que es la expresión dinámica y caótica de certezas y dudas que intuitivamente iluminan una relación inédita no prevista por el razonamiento convergente.

Si bien la creación pseudoserendípica y serendípica podría ser explicado causalmente, hasta el momento no se cuenta con las herramientas epistemológicas ni metodológicas para hacerlo. Por ahora, sólo cabe afirmar que es coincidente con otros procesos que acontecieron en el mismo momento a lo largo del mismo proceso. Estos procesos permiten dar a luz a un nuevo orden sinérgico, preñado de caos[5], definitivamente provisorio, tal como le acontece a toda teoría a la que los científicos buscan demostrar su falsedad. El rol que desempeña la coincidencia en todo proceso creativo es enorme. Desafortunadamente, la orientación epistemológica cartesiana de la escuela, la margina o excluye, lo

que limita o impide la creación[6]. Los chinos escribieron su historia estableciendo las coincidencias en la ocurrencia de diversos eventos, antes que en función de las causas que los provocaron. Evidentemente que los chinos conocían las relaciones de causa y efecto, pero no le atribuían la importancia que se le otorga en Occidente[7].

En la educación informal no se excluyen las coincidencias; se les trata igual que a las causalidades y casualidades. Cuando el niño juega trata con ellas con indiferencia deferente, como si danzara en medio del caos; pone a prueba su experiencia, corrobora resultados o hipotetiza nuevas relaciones. Su tarea es científica como la del investigador que, a diferencia del niño, establece criterios y metodologías ortodoxas para investigar. Minimizar las diferencias entre ambos es absurdo; sin embargo, no hay que subestimar que la diferencia de calidad reside en la simplicidad del juego infantil, que no es superficialidad, frente a la sofisticación de la investigación formal, pero no en las funciones cognitivas en uso. A diferente escala, ambos buscan maneras inéditas de organizar el caos. En ambos casos el proceso es inductivo y lento en algunas ocasiones, intuitivo y rápido en otras. A diferencia del adulto, si el niño se equivoca no importa, pues aprende. Esta despreocupación, que es una forma de ocupación, alimenta la resiliencia[8], gracias al humor, creatividad, autovaloración y creación de redes de apoyo social, que contrasta con el ambiente escolar, donde los temas "importantes" se tratan sin humor. Esta ocupación despreocupada evita la deprivación cultural, que no es consecuencia de la pobreza, sino el resultado de la ausencia de una intervención mediadora en el educando. La ausencia de una experiencia de aprendizaje mediado causa la deprivación cultural y afecta a cualquier persona sin distinción de clase social ni situación cultural[9].

El desprecio de la educación informal es fuerte a pesar de las abrumadoras evidencias de los aprendizajes informales. Todos hemos aprendido la lengua materna en un medio informal tan bien como nos desafiaron los diversos estímulos de nuestro hábitat sociocultural, altamente caótico. Si el infante escucha hablar en una lengua rica en vocabulario, expresiones e imágenes la aprenderá siguiendo el patrón; si escucha una lengua preñada

de códigos restringidos se limitará a repetirlos adecuadamente dentro de ese estrecho ámbito lingüístico. Al nacer no es deprivado cultural, sino que lo aprende a consecuencia de los desafíos cognitivos a los que es expuesto. La calidad y eficiencia del aprendizaje informal de la lengua materna no es comparable con el aprendizaje formal o no formal de una segunda lengua, normalmente limitado y mediocre, a pesar de los esfuerzos por aprenderlo[10]. Los niños crean pautas de mediación increíblemente ingeniosas, a pesar de su imperfección ortodoxa, pero más eficientes que las estrategias didácticas de algunos profesores, entre las que sobresalen el dictado[11] y diversas formas de amenazas, ante las cuales el alumno se ha insensibilizado.

APRENDIZAJE POLIFACÉTICO

El aprendizaje informal es polifacético: no se reduce a uno solo por vez, sino a varios simultáneamente. La simultaneidad se relaciona con la sinergia y el carácter transdisciplinario del saber. Lamentablemente el aprendizaje polifacético disminuye hasta casi desaparecer por la influencia de la escuela, donde es despreciado, ignorado o negado. Sin embargo, para comprobar su presencia y potencialidad basta observar a los niños y, por que no, a los adultos, cuando juegan entusiasmados: la concentración fluye sin esfuerzo, los sentidos registran todos los pormenores, la razón infiere y la intuición ilumina. Mientras juega es uno con el juego, las fronteras se desperfilan y la dicotomía epistemológica entre sujeto y objeto desaparece, la atención es omnidireccional, atenta a todo y a nada en particular, gracias a lo cual no se extravía en la complejidad caótica del contexto. Quien juega, medita. Como dice Osho:

> Un bailarín es feliz cuando aparece la danza y él desaparece. Un cantante es feliz cuando la canción es tan apabullante que el cantante desaparece … Un niño es feliz cuando está jugando, quizá una tontería de juego, recogiendo caracolas en la orilla del mar, sin sentido, pero está completamente absorto.

En el aprendizaje polifacético el niño no está presionado a aprender todo, ni siquiera a entenderlo de manera inequívoca; se puede equivocar muchas veces, pero nunca de manera indefinida, pues en un futuro cercano el grupo lo sancionará, tal como hacen con el pequeño que aprende a jugar un nuevo juego. Sin establecer un acuerdo respecto al tiempo de espera, le permiten ensayar hasta el fin de la moratoria, oportunidad en que suelen ser intransigentes y agresivos, con riesgo de provocar trastornos emocionales. Las relaciones no son horizontales, verticales o lineales, pues implican irregularidad y desorden aparente, ya que las consideraciones axiológicas no se inclinan hacia relaciones polares o dicotómicas, sino que se mueven entre los valores intermedios y dinámicos, tendientes al orden. Por el contrario, la escuela, orientada por modelos lineales y causales, no puede incluir el aprendizaje polifacético en su propuesta educacional, limitando la potencialidad educativa de las propuestas de reforma de los sistemas educacionales en marcha en muchos países. No puede hacerlo porque se lo impide la orientación epistemológica cartesiana que la sustenta, a pesar que el aprendizaje polifacético forma parte del currículum nulo.

El aprendizaje polifacético es axiológico porque es relacional y contextual. El niño aprende a medida que elige criterios para ordenar los estímulos; no razona formalmente ni se ocupa en limpiar sus argumentos del "ruido" ambiental o de intereses caprichosos. Cuando elige, juega; cuando juega, elige, sin orden aparente ni conciencia de estar delineando un método para responder mejor a los desafíos que le plantean las situaciones complejas que vive; más tarde volverá para comprobar, una y mil veces, en distintos contextos y con diferentes exigencias, hasta que su misma eficacia o inutilidad le canse y vaya por otro. Evita dicotomizar, excepto cuando no tiene elección. Constantemente busca satisfactores sinérgicos para sus necesidades[12]. La inevitabilidad del aprendizaje polifacético informal de los valores contrasta con la dificultad de enseñarlos en la escuela, donde se debate entre la verbalización o el activismo y la confusión entre necesidades y satisfactores.

Pocos niños presentan dificultades de aprendizaje en situaciones informales donde aprenden tan bien como el medio

se los permite. La situación es diferentes al interior del aula, donde muchos presentan dificultades específicas de aprendizaje. De acuerdo a nuestros registros etnográficos los niños aprenden sin problemas en contextos informales polifacéticos; por ejemplo, pueden describir y clasificar las aves en su hábitat, al tiempo que son diestros para cazarlas, pero no son capaces de aprender esos mismos contenidos en la escuela. También son expertos en sacar camarones de río, explicando con claridad y precisión qué hay que hacer para distinguir el ejemplar adulto que se puede extraer del fango. Son expertos y su profesor no lo sabe ni lo sospecha; por el contrario, cree que la torpeza escolar que manifiestan es inevitable y difícilmente superable. Sin embargo, los muchachos han aprendido a sacar camarones jugando, corriendo el riesgo de ser mordidos y más aún, exhiben las mordeduras como trofeos. ¡Qué trofeos entrega la escuela que sean tan significativo, si cuando premia no entusiasma a nadie! Un trofeo sin riesgo adrenalínico no atrae a los niños.

Estos muchachos no son deprivados culturales, sino desadaptados de los estilos docentes escolares. No se limitan a aprender superficialmente el comportamiento de las aves, sino que las observan como si fueran ornitólogos, sacando conclusiones que ponen a prueba a través de experimentos que ellos diseñan. Las observaciones etnográficas son reiterativas en mostrar que la propensión por aprender es fuerte y no le temen a las complejidades sino a las complicaciones. Los aprendizajes informales no son "concretos" ni dependientes del contexto, sino tan abstractos y potentes como cualquier buen aprendizaje escolar. Lo único que requieren estos niños para superar su pánico ante las explicaciones escolares es que sean simples, pero no superficiales, intencionales, significativas y trascendentes, para sentirse competentes para establecer nuevas e inéditas relaciones de complejidad creciente e infinita. Si lo intenta por su cuenta, corre el riesgo de desilusionarse si se equivoca.

Es curioso porque fuera de la escuela, las equivocaciones le divierten y entusiasman, pero en la escuela lo desalientan, transformándolo lentamente en un probable desertor, ya que no soporta la reprobación escolar, aunque se ría de ella.

IMITACIÓN

La principal estrategia de enseñanza informal usada por los niños es la imitación: el niño describe y se involucra en lo que cuenta, esperando que el otro lo imite. Imitar no consiste en la repetición superficial, sino en la recreación improvisada de las secuencias que conforman el proceso; es inédita y subjetiva; nunca clónica. El que imita lo hace desde la emoción al transformarse en el personaje, simulando o disimulando. Enseñar a sacar camarones que pueden morder está más cercano al éxtasis del descubrimiento científico, que a rendir un control escolar, aséptico y "objetivo". Tanto el que enseña como el que aprende se aventuran a descubrir lo novedoso en cada rutina, al modo como lo hacen los artistas creadores, los científicos descubridores o los profesores fascinadores, que no estereotipan las respuestas, sino que diseñan estrategias para que la búsqueda sea significativa y fascinante para todos, de tal modo que incluso el trabajo rutinario -preparar la tela, controlar el experimento, diseñar una secuencia didáctica mil veces enseñada- se vuelve expectante por lo que puede emerger. Esto prepara para el descubrimiento serendípico y pseudoserendípico, pero que no hay manera de garantizarlo.

Todo aprendizaje es el resultado de una tensión dialéctica entre la información simple y la complejidad que encierra. La relación es tan profunda como delicada. Basta una pequeña perturbación para transformar lo simple en superficial y la complejidad en complicación. En los procesos educativos informales, el niño usa sus funciones cognitivas sin atribuirle importancia alguna. Simplemente se deja llevar por su propensión al aprendizaje. Si no entiende vuelve a preguntar; si algo no hace bien volverá a ensayar, hasta adquirir la destreza o aburrirse; si nadie lo inhibe podrá desarrollar sus capacidades; si le ayudan lo hará mucho mejor. No obstante dicha propensión, si le impiden jugar, equivocarse, explorar, una y mil veces, puede convertirse en deprivado cultural. La deprivación cultural no es una condición sino una consecuencia[13].

Cuesta comprender por qué estos muchachos, hábiles, despiertos, inquietos y divertidos fuera de la escuela, no lo sean

al interior de la sala, donde se aburren por no entender y molestan para pasar el tiempo enclaustrados. Lo mismo podemos decir de muchos profesores que se refugian en prácticas rutinarias de enseñanza y sanción disciplinaria. Cada cual a su modo y todos en conjunto cerrarán el círculo vicioso de la profecía autocumplida, ocultando responsabilidades bajo un manto de ambigüedad exasperante. No obstante, dado que se trata de una relación asimétrica, el profesor no puede culpar a los alumnos sin evaluar críticamente su desempeño. Si quiere ser responsable deberá tener presente que al apuntar con el dedo índice a un alumno, tres dedos de su misma mano le recuerdan su compromiso y responsabilidad.

SENTIDO COMÚN, CAOS Y LÓGICA BORROSA

La educación formal y no formal ordena sus procesos de manera lógica y secuencial: toda causa antecede al efecto y el efecto siempre tiene una causa. Todo es ordenado y coherente, por lo que no resulta difícil escribir programas computacionales como apoyo escolar o programas de ajedrez[14]. Son lógicos, dicotómicos y secuenciales. No esconden sorpresas, excepto las dificultades propias de la comprensión de cualquier relación causal. Por el contrario, la educación informal es caótica y sus procesos no siguen una secuencia definitiva, sino que se orientan hacia varias posibilidades emergentes, que no siempre se pueden anticipar. Encontrar el orden en ese caos es complejísimo, pero se avanza gracias al sentido común, la lógica borrosa (*fuzzi logic*[15]), el razonamiento analógico y abductivo, entre otros. Este hecho confunden y fascina a los creadores de la inteligencia artificial, que ni siquiera con la ayuda de potentes ordenadores ha podido recrear las complejidades del sentido común requeridas para comprender un chiste o una frase ambigua, que un niño hace sin problema. Según Kosko, la lógica borrosa no trabaja con valores absolutos, sino relativos y cambiantes, permitiendo, por ejemplo, que el sensor de una máquina fotográfica calcule cuánta luz hace falta en los distintos lugares, de tal modo que el flash entregue la luz adecuada a cada sector[16]. El cálculo borroso es indispensable ya que la relación entre luz y oscuridad es variable. Nunca estamos

en la luminosidad u oscuridad total, sino en claroscuros cambiantes que modifican al cristalino de nuestros ojos para ajustar nuestra visión sin dañarnos. Si estuviésemos en la luminosidad u oscuridad total encegueceríamos.

COMPLEJIDAD

La complejidad, constitutiva de toda situación educativa, se trata de manera diferente según la modalidad educativa. Si es informal predomina el carácter aleatorio y la improvisación; el niño no procesa la información de manera dicotómica -"o verdadero o falso"-, sino borrosa, difusa, moviéndose entre los extremos polares, en el ámbito de lo posible e hipotético, acogiendo la incertidumbre como valor, al modo como la lógica aymara asigna valor al "quizás sí o quizás no". Más que elegir entre "esto o aquello", opta por "una parte de esto y otra de aquello"[16]. Reconocer las limitaciones de la lógica dicotómica permite valorar su aporte para resolver asuntos cotidianos: responder si me encuentro aquí o allá, si haré o no la tarea, etc. No sirve para inferir las complejidades de una emoción o el sabor y aroma de una fruta. La lógica borrosa ayuda a ponderar la interacción de las variables y la conformación dinámica de las totalidades provisorias, inéditas y sinérgicas, que dan pie a propiedades emergentes. La sinergia[17] fascina como totalidad, pero no en el detalle de sus componentes, que, a su vez, son totalidades compuestas de otras partes. El ramaje de un bosque mecido por el viento nos encanta como totalidad[18]. Gran parte de este proceso es subjetivo e inconsciente, que lo compartimos gracias al consenso de una "objetividad entre paréntesis", establecido por Maturana y Varela.

Por el contrario, en la modalidad formal o no formal predomina el orden en el tratamiento de la complejidad. Se planifica la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. Se trabaja en espacios y tiempos controlados y protegidos por la precisión de la lógica dicotómica y el lenguaje técnico, pero inflexible. Supone que el avance es lineal y seguro, siempre que se sigan las indicaciones, paso a paso. Esto no entusiasma al niño y a muchos profesores, que prefieren el desorden de una broma a la

explicación escolar, lineal, posiblemente verdadera, pero poco estimulante. El desorden inquieta a muchos docentes que no saben qué hacer cuando se presenta, a pesar de convivir con el y disfrutarlo en muchas ocasiones. No hay aprendizaje creativo sin desorden, como no hay fiesta si él. Esta escisión explica la enajenación de la vida que padece la escuela, que no logrará superar en tanto no asuma sus raíces educacionales.

Los procesos educativos informales acogen las contradicciones racionales, los sentimientos en conflicto y los dilemas éticos que encara toda persona cuando decide en situaciones de incertidumbre[19]. La incertidumbre nos acompaña a diario y hemos aprendido informalmente a tratar con ella desde la temprana infancia. Como una forma de compensar la inseguridad que puede ocasionar la incertidumbre, construimos certezas sociales, sean normas de comportamiento, rituales religiosos o aseveraciones científicas[20] y jugamos.

JUEGO

Dado que el juego tiene que ver con la incertidumbre, podemos comprender su enorme potencial educativo y axiológico. Todos jugamos, adultos, viejos y niños, sin distinción de género ni posición social. De niños aprendemos a sortear las normas, compromisos y exigencias. Jugando aprendemos el relativismo cultural y sus imperativos. El juego es disimulo y simulación. Se disimula cuando se aparenta no tener lo que se posee y se simula al aparentar poseer lo que no se tiene. El jugador simula y disimula constantemente. El sentido y goce reside en la incertidumbre que genera confundir a los otros, incluso a sí mismo, pues ni siquiera el jugador tiene seguridad de que controla todas las variables. Puede suponerlas y hace como si fuera de una manera o de otra. La emoción no la provoca la certeza, sino la incertidumbre. La riqueza del desafío radica en sospechar adonde puede conducir una ruta, pero ignorar el destino final. Eso fascina. Si así no fuera, si se supiera el resultado, ¿cuál sería el sentido de una competencia? El juego permite la anticipación, pero sin certeza de lo que acontecerá. Cuando el niño juega a ordenar piedras, no anticipa nada; simplemente ordena o

desordena. Ninguno es prioritario, porque ninguno es primero o segundo; sólo lo son en la secuencia; cada cual lleva en su interior la presencia del otro. No hay orden sin caos. Ni caos que no oriente al orden.

Orden o caos son indistintos en el juego, al modo como en un momento disimula y en el siguiente simula, así también en un momento ordena y en el otro desordena. Es igual. Si esta ordenado se mueve hacia el desorden, para volver a empezar en una dialéctica sin fin que lo llevará como científico a convertir la síntesis en hipótesis, o como artista a crear música desde un nuevo ritmo, o como ajedrecista a inventar una jugada novedosa. Desde siempre, los pintores, los poetas, los científicos y los músicos han sabido que la creatividad florece cuando están inmersos en el caos. Los novelistas se afanan por encontrar ese momento mágico en que ellos dejan de tener el control y sus personajes asumen el de sus vidas. La creatividad inherente a la dialéctica orden-caos-orden propicia un sentimiento de lo que es apropiado y armónico, de lo que crecerá y morirá. Reconocer el caos nos permite vivir como participantes creativos y no como controladores de la naturaleza, como afirman Briggs y Peat. El juego es convergente y divergente. La convergencia sirve para consolidar aprendizajes, destrezas y otorgar sentido a sí mismo y al mundo; sin embargo, la convergencia solo sirve hasta cuando se vuelve rutina. El niño la percibe claramente. En ese momento se lanza apasionadamente a la divergencia, al desorden, que lo mantendrá ocupado hasta que perciba que le perturba, que necesita quietud; entonces comenzará a ordenar. Lo hará sin interrupción mientras se sienta libre; esto es, mientras lo sea. Esta tensión es nutriente de la innovación.

El niño simplemente juega, va del orden al caos constantemente; jamás se encuentra en alguno de los extremos; por el contrario, siempre se halla en medio de un "orden desordenado" o de un "desorden ordenado". Cuando es obligado a jugar formalmente, se cansa y aburre rápidamente, como al inicio de un cumpleaños infantil, que se ha planificado para cumplir algunas exigencias rituales. Los niños mientras asisten al desarrollo ritual, se debatirán entre el deseo de salir corriendo y el de esperar unos instantes. Si no termina pronto, los

organizadores corren el riesgo de que el festejo se les escape de las manos, pues los niños habrán arrancando en tropel, brincando y gritando, por el placer de saltar y gritar. Los niños aceptan el ritual por su carácter excepcional, que lo perderá si se repite con frecuencia. El niño busca el desafío, por lo que va directamente al desorden. Sin exagerar se puede decir que su motivación básica está en encontrar el peligro. Le fascina y lo encuentra rápidamente, lo que cansa a cualquier adulto encargado de su seguridad. Su relación con el peligro no es patológica -tanática- ni de enfrentamiento, sino dialógica; no busca dominarlo sino hacerse uno con lo peligroso. Vive de acuerdo a una dialéctica sinérgica y no de exclusión; se deja fluir en el devenir peligroso, sin oponerle resistencia, a pesar de todos los riesgos evidentes que conlleva. Evidentemente que al adulto le corresponde minimizar los riesgos, pues el niño descansa en la seguridad de que encontrará oportunamente la respuesta necesaria. No se presiona por ello; solo la encuentra y la usa. No sabe por qué le atrae ni tiene por qué saberlo a temprana edad. Solo se deja fluir en la confianza que su ser encontrará la respuesta; hay allí una sabiduría innata, de cuyo nombre y características podremos discutir, pero será difícil negar su existencia.

Glaxton nos informa que el cerebro no siempre funciona mejor cuando analiza, sino que en muchas ocasiones hay que confiar en el inconsciente que sabrá encontrar las mejores opciones, en la medida que se confíe en ella[21]. Esto no es baladí, pues expresa que la relación del ser humano consigo mismo y con el mundo es de colaboración, antes que de enfrentamiento[22]; tampoco se trata de la supervivencia del más fuerte, sino de la cooperación en la aceptación de los peligros que encierra el desafío.

El niño simplemente juega porque está inquieto consigo mismo, lo que le genera desequilibrios que busca restablecer a través del algún satisfactor. No es una disconformidad existencial consigo mismo, sino propensión a trascender, a ir más allá de las relaciones inmediatas. Así también busca saber y lo hace a través del desafío de las muchas preguntas y de las innumerables confusiones. Por lo general, ninguna le preocupa en especial, porque le interesa el movimiento, el ir y venir, del orden al caos, del

saber a la ignorancia. El niño hipotetiza, seleccionando un punto de partida arbitrario y procede en consecuencia. La arbitrariedad, muchas veces azarosa, es secundaria para la búsqueda, pues lo que le interesa es el movimiento coreográfico que lo lleva suavemente o con brincos entre una observación y la otra. El proceso no es lineal; más bien se asemeja al modo como el agua baja de la montaña, siempre hacia el mar, pero nunca en línea recta, excepto en las cataratas, a la que continua el remanso temporal. A veces, incluso, en el valle parece que el agua retrocediera, pero no va de regreso al origen, sino que se desliza zigzagueando buscando el declive. Una vez que llega al mar, o mucho antes, la evaporación la volverá a las cumbres para volver a caer como lluvia o nieve.

ESPERANZA DE SÍSIFO

El mito de Sísifo, que robó a los dioses la chispa de la inteligencia para entregársela a los hombres, describe lo mismo. Nos dice que lo absurdo del castigo que los dioses infligieron a Sísifo fue subir sin destino a la cima de una montaña una roca que volverá a caer eternamente. Sísifo nunca podrá descansar ni ver cumplida su tarea. Sin embargo, Camus se imagina a Sísifo disfrutando del desafío, hasta ayer absurdo y sin esperanza, pero que hoy lo ha transformado en el sentido de su existencia. Ahora, cuando la roca desciende Sísifo baja gozoso a buscarla para volverla a subir.

El niño hace lo mismo con el saber adquirido que rueda hacia el valle convirtiéndose en ignorancia. Ya no lamenta haber perdido el saber, sino que va en su búsqueda, cansado y satisfecho, pero no frustrado. Ahora anticipa las sorpresas que le deparará el nuevo desafío hasta ese momento ignoto. Todavía no sabe cuál será; tal vez lo intuya, pero no tiene certeza alguna; tampoco lo importa, pues no es la certeza lo medular, sino la búsqueda. El castigo de Sísifo es análogo a la formalidad de la escuela. En ella el niño está condenado a buscar un saber de valía temporal y provisorio. El niño no entiende por qué el saber de ayer hoy es insuficiente. Sigue estudiando incómodo la nueva tarea que le resulta complicada en vez de compleja. Difícilmente le encuentra

significado y trascendencia. Se convence que el saber es desechable: solo hay que aprender para la prueba, pues después hay que estudiar algo nuevo, sin sentido ni esperanza. No podrá establecer la *gestalt* ni generar sinergia. En cambio, Sísifo redimido por su aceptación del destino aprende que el saboreo (*sapere*) de su saber se acrecienta a medida que desciende de la montaña. Le inquieta el misterio que lo espera. Anticipa que lo ignoto, revestido por lo conocido, está allí para que él intente desentrañarlo, solo en la medida de sus capacidades.

EDUCACIÓN PARADOJAL

Un niño en situaciones educativas informales se esfuerza por aprender más que en la escuela, pero nunca más allá de lo que le es posible según su maduración y desarrollo cognitivo, ni por debajo de sus capacidades. Al niño le fascina el esfuerzo que le demanda el aprendizaje informal, por lo que responde con exigencia, seriedad y humor, si viene al caso. Quienes olvidan esta propensión a aprender trivializan la enseñanza y la evaluación escolar reduciendo sus contenidos a generalidades superficiales, ojalá sin complicaciones. No comprenden que el proceso educativo es paradojal y que se resuelve en una tensión interminable entre simplicidad y complejidad. Lo simple es expresión misteriosa de la complejidad, que se deja aprehender en una fórmula, poema, sonrisa o gesto, tan simple como bello, pero a condición de buscarla con ahínco pero sin desesperación. Si esto no se comprende, la explicación de cualquier verdad será enredada y quedará reservada a expertos que, obviamente, no serán los alumnos.

Se dice que al preguntarle a Miguel Ángel qué lo guiaba al esculpir El Moisés, respondió que simplemente se limitó a sacar lo que sobraba, esto es, develar la complejidad oculta por la simplicidad del bloque de mármol. Evidentemente que hay más que eso, pero también es cierto que esa respuesta revela el misterio que el escultor es capaz de dar a luz. La infantilización niega capacidades y competencias, disfraza la realidad y camufla misterios, convirtiendo lo simple en superficial y lo complejo en complicación sin pie ni cabeza. El alumno se aburre y el profesor

también. Pueden llegar a negar el verdadero motivo de su enajenación al confundir efectos con causas.

EDUCACIÓN Y CONCIENCIA

Si bien los procesos educativos son parcial y ocasionalmente conscientes, la tendencia escolar es asumir que siempre lo son, lo que no corresponde con la evidencia etnográfica. Hay muchos procesos educativos que son inconscientes, como el sueño[23]. Durante el trabajo de campo etnográfico realizado en escuelas mapuches en Chile me percaté de un hecho curioso, hasta el momento único, pero que posteriormente mostró que es de ocurrencia constante en la vida cotidiana y profesional. La situación fue la siguiente:

El profesor, director de la escuela rural mapuche, enseña las fracciones a un alumno. Ambos están parados: el alumno frente a la pizarra y el profesor en el dintel de la puerta. Siete compañeros siguen las explicaciones del profesor y las anotaciones de su compañero.

El muchacho en la pizarra escribe lo que el profesor dicta y los resultados de su razonamiento. El profesor explica con claridad y afecto. Nada ni nadie los distrae. Todos prestan atención concentradamente. El alumno logra resolver los ejercicios.

Esta situación dura veinte minutos y al finalizar el alumno regresa a su asiento. En ese momento, dos madres mapuches piden hablar con el Director. El profesor pide permiso a sus alumnos y abandona la sala para atender a las mujeres. Demora unos cinco minutos. Cuando regresa a la sala, vuelve a afirmarse en el dintel de la puerta y pregunta amablemente a sus ocho alumnos:

-A ver, qué guachito no ha pasado a la pizarra-, mientras recorre con la mirada sus caras.

Después de esperar unos segundos, le pregunta al mismo alumno con quien recién estuvo trabajando veinte minutos ininterrumpidos:

-A ver, tú, que no has pasado a la pizarra, ¿por qué no vienes?-, al tiempo que lo individualiza señalándolo con el dedo.

El niño, que hacía cinco minutos estuvo cara a cara, en una interacción intencionada y precisa, trabajando con el profesor,

se desconcierta y mira a sus compañeros y a mí, indagando por una explicación.

El profesor no se dio cuenta del desconcierto del niño, excepto cuando este de manera tímida y respetuosa le dijo que ya había estado en la pizarra, a lo que el profesor le contestó:

-¿En serio?

No era duda sobre la veracidad del niño, sino de desconcierto.

Posteriormente, fuera de clase, conversé en profundidad con el profesor sobre esta situación. Simplemente no se había dado cuenta. Al parecer trabajaba en ciertos momentos en un nivel no conciente. Cabía determinar si esta era una situación atípica y, por lo tanto, totalmente extraña y descartable, o si acaso había encontrado una veta de oro. Lo conversé con mi co-investigador, Prosperino Cárdenas, profesor de la Universidad Católica de Temuco (Chile), quien se sorprendió de la situación al igual que yo, de la misma manera como sucede con quienes he conversado este hecho. Ambos nos comprometimos a canalizar nuestra atención hacia este hecho. Las observaciones y registros subsecuentes están repletos de situaciones parecidas. A saber, en otra escuela, también con alumnos mapuches, sucedió algo parecido:

El profesor saluda a sus alumnos de pie a la entrada de la sala de clases. Conversa con cada alumno y le hace preguntas personales sobre su familia, totalmente atingentes: si el papá ya regresó de la Argentina; si la vaca ya se mejoró o si pudieron arreglar el tractor. Los niños responden y conversaron con su maestro. Una vez que todos saludaron y conversan con su profesor, los niños se descalzan, quedando en calcetines para no ensuciar el piso encerado, y toman asiento en sus bancas individuales.

El profesor se traslada a su pupitre y sentado pasa la lista de asistencia. Es amable y suave. Nombra uno a uno a sus pupilos que responden: “Presente, profesor”. Cuando nombra a la niñita a quien preguntó si su padre había regresado de la Argentina, se queda mirándola y le dice:

-Guachita ¿a qué hora llegastes?-

La niñita tímidamente y un tanto asustada le responde con voz muy tenue:

-Hace rato profesor, … conversamos en la puerta.

Estos profesores conversan con sus alumnos y les enseñan de manera no consciente. Se podría argumentar que lo ha olvidado. En muchos casos, habría que aceptarlo. Sin embargo, es dudoso que el olvido sea siempre la explicación. Más bien, preferimos hipotetizar que no siempre el profesor enseña de manera consciente, sino que en muchas ocasiones lo hace de manera pre-consciente, y quien sabe si en algunas situaciones sea inconsciente, lo que no significa que lo haga de manera superficial y descontextualizada. Esta situación no la considero exclusiva de los profesores sino común a todas las personas a lo largo de su vida cotidiana y profesional. El relato de muchos pacientes sobre la relación con el médico da pie para pensar que también se da entre ellos, con las graves consecuencias que puede involucrar. Esto no es un defecto, sino solamente una característica. Si esto es así en muchos aspectos de nuestras vidas, ¿por qué no reconocerlos y potenciarlos pedagógicamente?

RAZONAMIENTO ABDUCTIVO

Es muy posible que este tipo de enseñanza y aprendizaje se relacione con el razonamiento abductivo, cercano al analógico y favorecedor de la creatividad. Es el resultado de un proceso no totalmente consciente e incontrolable, tal como ocurrió a Kekule al dar a luz la idea de las cadenas o anillos químicos a partir de la imagen de una serpiente mordiéndose la cola. La orientación epistemológica de la escuela rechaza este tipo de razonamiento, a pesar que ha acompañado a todos los grandes descubrimiento científicos, que no son lógicos, sino intuitivos. Su aceptación acontecerá cuando se "desescolarice la escuela" y se lleven a cabo transformaciones paradigmáticas profundas.

Según nuestros registros de campo, la mayoría de los profesores obliga a los niños a razonar con una lógica escolar, desencarnada y ajena a la lógica de la ambigüedad usada por los niños. No se trata de procedimientos lógicos distintos, sino del modo en que razonan. Todas las operaciones lógicas observadas

están asociadas con el ambiente facilitador de la calle o del patio donde no hay autoritarismo de personas adultas. Nuestro coinvestigador Jorge Salgado señala que las formas lógicas y la estructura lógica son la misma que la empleada por los niños en la sala de clases. La diferencia radica en el ambiente facilitador en que aparecen. En la calle surgen libremente y con mucha complejidad.

Dos niños observan un perro muerto.

-¿Lo envenenaron?-

-No tiene espuma en el hocico-

-Tiene sangre-

Este razonamiento tiene la siguiente forma:

“Si los perros han sido envenenados (y están quietos y echados) entonces tienen espuma en el hocico. Este perro no tiene espuma en el hocico (y está quieto y echado y tiene sangre). Por lo tanto, no ha sido envenenado”

Es un razonamiento lógicamente válido. Corresponde a una forma lógica de una razonamiento *Modus Tollens*, que es propio de la investigación científica y muy utilizada en la contrastabilidad empírica para falsear hipótesis. La calle motiva a los niños a usar formas lógicas más complejas como el *Modus Tollens* y que la escuela no logra enseñar. Al contrario, es común obligar al niño a pensar de manera estéril y no creativa. La creatividad, sabemos, exige dedicación y estudio sistemático, al mismo tiempo que una actitud curiosa y divergente. Son aspectos paradojales que se exigen mutuamente, y no antinómicos que se repelen.

La enseñanza de los niños en situaciones informales es diferente a la de los profesores. Es directa, aunque puede ser entrecortada y no fluida; no siempre los razonamientos son explícitos, pero pueden comprender el sentido e intención de los mensajes; frente a la carencia de códigos lingüísticos elaborados, recurren a la gestualidad para suplir la deficiencia de los códigos restringidos. Es asombroso que, a pesar de las limitaciones y contrasentidos pedagógicos aparentes, los niños comprenden sin problemas mayores. Sin embargo, en la sala de clase sufren un colapso involutivo; se inhiben, no comprenden y se automarginan. Por otra parte, aun cuando sus relaciones no sean

angelicales, no se discriminan entre ellos por razones étnicas, de déficit físico o cognitivo, excepto bajo influencia familiar. Perciben las diferencias, pero no como categorías de exclusión, sino solo de distinción. Todo esto se ve favorecido al llevarse a cabo en contextos caóticos, pero autoorganizativos, como los descritos por Briggs y Peat. Estos procedimientos, tan antiguos como poco ortodoxos, favorecen el desarrollo del pensamiento del niño tan bien como los miembros del grupo lo hayan hecho, a través de todos los juegos y desafíos que se autoimponen. Nunca se aceptan tal como son[24], para lo cual se desafían siempre. Esos contextos informales favorecen la mediación entre ellos, que realizan con imperfección, pero de manera continua y desafiante. Acostumbran a encarar desafíos cada vez más complejos, que ponen a prueba sus habilidades, destrezas y conocimientos. Sus evaluaciones son constantes y exigentes. Estas características deben investigarse para estudiar su incorporación en los procesos educativos escolares. En esto consiste la desescolarización de la escuela.

Finalmente, la educación informal favorece el aprendizaje de patrones, tendencias, tensiones, sugestiones y fortalece la creación de redes y redes de redes. El tejido de la red es aleatorio, pero se organiza en torno a atractores que le confieren la tendencia a ordenarse, como un fractal, que se repite a sí mismo a través de las relaciones que establece.

Por todo lo anterior, definimos a la educación informal como un proceso de creación de relaciones posibles, en tanto que, la educación formal y no formal corresponde a un proceso de repetición de relaciones pre-establecidas.

NOTAS

1. Los libros sobre Educación tratan superficialmente a la educación informal. En general afirman que es una modalidad de educación asistemática, espontánea y refleja que adquiere el niño en la interacción con los demás. Eso es todo.

2. Eisner (1998) distingue tres tipos de currículum: explícito, implícito y nulo, con el objeto de diferenciar los distintos ámbitos presenten en la organización curricular, de tal modo que lo medular no está solo en lo que se establece explícitamente en el curriculum oficial, sino también lo que queda afuera, como sucede, por ejemplo, con la etnociencia y la etnohistoria mapuche, aymara o rapa nui, por mencionar dos fuentes epistemológicas de origen "no occidental", o lo que constituye el mundo invisible u oculto de la escuela, que algunos denominan "currículum oculto".

3. Según Roberts (1992:13-14) la palabra serendipia fue acuñada por Horace Walpole (quien) … quedó impresionado por un cuento de hadas, sobre las aventuras de "Los tres príncipes de Serendip", … antiguo nombre de Ceilán, los cuales estaban siempre haciendo descubrimientos por accidente y sagacidad, de cosas que no se habían planeado.

4. Según Pasteur, el azar favorece sólo a la mente preparada en los campos de la observación (Roberts 1992:14)

5. El término científico "caos" se refiere a una interconexión subyacente que se manifiesta en acontecimientos aparentemente aleatorios (Briggs y Peat, 1999:4).

6. Cuando Osho explica que a los niños se les puede enseñar meditación más fácilmente que a un adulto señala que es porque todavía no están echados a perder. "Cuando has sido echado a perder, lo difícil es enseñarte a desaprender".

He oído contar que siempre que alguien iba a aprender con Mozart, el gran compositor y músico, éste preguntaba: "Ha estudiado usted música antes? Si le contestaba que sí, entonces pedía paga doble. Si no había estudiado nada de música, entonces decía: "Está bien. Incluso la mitad de la paga bastará".

La gente se quedaba asombrada por que esto era ilógico. "Cuando viene un hombre nuevo, que no sabe nada de música, le dices media paga, y cuando viene alguien que ha estado estudiando durante diez años, le dices paga doble". Mozart dijo: "Hay una razón. Primero tengo que borrar lo escrito. Ese es el trabajo duro. Destruir todo lo que la persona está cargando es más difícil que enseñar". (Osho 1999: 213-214)

7. No cabe duda de la importancia de fortalecer el diálogo entre

Oriente y Occidente, así como con las culturas originarias de América y Africa. El trabajo de Francisco Varela (1997), en conjunto con otros como Daniel Goleman y el Dalai Lama, aporta luces sobre la epistemología en Oriente y Occidente.

8. Según Grotberg (1995): "Resilience is an important trait because it is the human capacity to face, overcome, be strengthened by, and even transformed by the adversities of life". Por su parte, Henderson y Mistein (1996) nos advierten de la importancia de atender más a nuestra habilidad para sobreponernos a la adversidad, que cobijarnos bajo la predicción del daño del niño.

9. Según Feuerstein (1991) las funciones cognitivas son veintiocho, correspondientes a las tres fase del acto mental: entrada, elaboración y entrega de la información, que deben desarrollarse en el ser humano con la ayuda de un mediador. La falta de ayuda, esto es, la carencia de una "experiencia de aprendizaje mediado" constituirá la simiente de la deprivación cultural, que provocará diversos daños, siendo la repitencia y la deserción escolar una de ellas, junto con el deterioro de la autoimagen.

10. El medio caótico es fascinante: el bebé escucha diferentes estímulos lingüísticos, muchos de ellos totalmente desvinculados de los otros. Lo extraordinario, que asombra y desconcienta a los especialistas, es que los ordena, lentamente pero con seguridad, donde el error, que maravilla a los padres, no es castigado, sino aceptado.

11. Que la metodología más socorrida por el profesor es el dictado, se volvió a comprobar en la investigación sobre la práctica docente en la enseñanza media en Chile (Edwards, et al. 1995).

12. Según Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (1986) el ser humano solo tiene nueve necesidades axiológicas -*subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad*- y cuatro necesidades existenciales -*ser, estar, tener y hacer*-, que al entrecruzarse construyen una matriz de treinta y seis maneras de satisfacer las necesidades. Lo que coloquialmente denominamos necesidades son satisfactores, que pueden ser destructores, pseudosatisfactores, inhibidores, singulares o sinérgicos. Los últimos son los fundamentales y a los cuales debemos aspirar, por cuanto satisfacen simultáneamente a más de una necesidad. El mejor ejemplo, lo constituye la lactancia materna que satisface las necesidades de subsistencia, protección, afecto, identidad, ocio, etc. Desafortunadamente, la escuela no es un satisfactor sinérgico de la necesidad de entendimiento, afecto e identidad, por ejemplo, sino que puede ser una satisfactor singular, en el mejor de los casos, aunque para muchos es un pseudosatisfactor.

13. Al respecto, no hay que olvidar que solo un 10% de la

población presenta dificultades de aprendizaje que requieren ayuda afectiva y profesional competente. Lamentablemente, al interior del aula este porcentaje aumenta escandalosamente.

14. Muchos ajedrecistas saben que no es difícil derrotar al computador, pues los niños o un mal jugador lo logra cuando juegan irreflexivamente. Ante lo imprevisto, aquello para la cual el programa computacional no está diseñado y para la cual tampoco lo está el jugador, la lógica dicotómica no sirve.

15. McNeill y Freiberger (1994:13) aventuran lo que pueden ser los posibles alcances de máquinas que trabajen en base a la lógica borrosa:

- Expertos en toma de decisiones, teóricamente capaces de extraer la sabiduría de cualquier documento escrito.
- Autos inteligentes con sonar que activarán los frenos si el auto que va adelante en la carretera frena bruscamente.
- Robots sexuales con un conjunto de conductas del tipo humano.
- Computadores que entenderán y responderán el lenguaje humano.
- Máquinas que escribirán novelas y guiones interesantes en un estilo atractivo, como el de Hemingway.
- Robots de la salud de tamaño molecular que vagarán por el flujo sanguíneo matando las células cancerosas y retardando el proceso del envejecimiento.

16. Kosko (1995) en su estudio sobre la lógica borrosa (fuzzy logic) nos entrega valiosos antecedentes para entender la importancia de una lógica no dicotómica, lo que es coincidente con la lógica aymara que rescata los valores ambiguos: “quizás sí o quizás no”, antes que la certeza de los extremos polares: o es sí o es nó; uno u otro, pero nada “intermedio”.

17. La sinergia es mucho más que la suma de las partes. No basta conocer las propiedades del hidrógeno y el oxígeno para saber cuáles son las del agua. No pueden anticiparse.

18. La teoría de los fractales es un ejemplo matemático de esta situación. El neologismo fractal deriva del adjetivo latino “fractus”, que significa “interrumpido o irregular” (Mandelbrot, 1988).

19. No hay que olvidar la importancia creciente que se le asigna a la incertidumbre en el proceso de toma de decisiones en situaciones donde no es posible tener control de todas las variables ni de la sinergia que originan.

20. Maturana y Varela, en “El árbol del conocimiento” (1989) hablan de la “tentación de la certidumbre” para referirse a esta situación.

21. Esto ha sido ampliamente descrito por la literatura científica actual, particularmente por Glaxton (1999), Ferguson (1988), Capra

(1985), entre otros, esto sin mencionar la literatura oriental (Varela, 1997) que ni siguiera pretende probar su verdad, puesto que lo asumen de ese modo.

22. No podemos dejar de mencionar el aporte de Maturana (1991) respecto al "lenguajear" y a la importancia del lenguaje en la creación de la convivencia.

23. El análisis de los sueños es una práctica cultural común en muchos pueblos. Los mapuches en Chile desayunan conversando sobre sus sueños. La "consulta con la almohada" recomendada por las bisabuelas reconoce el hecho. La hipnopedia y sugestopedia, usadas en el aprendizaje de una segunda lengua, han sabido aprovechar las potencialidades que presenta el cerebro humano (Ferguson, 1985).

24. Según Feuerstein (1991) una persona con algún déficit reclama con fuerza: "no me aceptes como soy", para ayudarle a superar su limitación. Si se le acepta como tal, se corre el riesgo de dejarlo de ese modo. No aceptarlo como tal es ayudarle a la auto superación. Esto es coincidente con los tres postulados de la Modificabilidad Estructural: yo tengo que modificarme a mi mismo; cualquier ser humano puede ser modificado y yo puedo modificar a cualquier ser humano.

5

Educación y Naturaleza: el fluir de los procesos

> Hablando con propiedad, la Naturaleza no es vivir ni morir. No es pequeña ni grande, no es débil ni vigorosa, no es rezagada ni próspera. Sería algo así para aquellos que creen sólo en la ciencia, para quienes llaman a un insecto una plaga o un depredador y gritan que la naturaleza es un mundo violento de relatividad y contradicción, en el cual el más fuerte se come al más débil. Las nociones de correcto y erróneo, de bueno y malo, son ajenas a la naturaleza. Esos calificativos sólo son distinciones inventadas por el hombre. La naturaleza mantuvo siempre una gran armonía sin tales distingos y condujo adelante a la humilde hierba y al encumbrado árbol sin la ayuda de la mano del hombre.
>
> -Masanobu Fukuoka

El pensamiento de Fukuoka nos desafía a mirar lo obvio: "un insecto no es una plaga o un depredador", "las nociones de correcto y erróneo, de bueno y malo, son ajenas a la naturaleza". Todas ellas expresan el error de la tendencia de la ciencia, técnica y prácticas occidentales a establecer distinciones que no calzan con el fluir de los procesos naturales. Se nos ha enseñado a establecer distinciones precisas y exhaustivas, interesantes y funcionales, pero que pierden de vista la totalidad porque se enceguecen ante su complejidad inabarcable. Se ha construido una ciencia de partes que se agregan una a la otra

---

Artículo escrito en considerando de los resultados del Proyecto FONDECYT 1030147/2003: *Procesos educativos y teoría del caos: potencialidades de la educación y limitaciones de la escuela*.

aspirando a la totalidad, pero que siempre es inalcanzable. La tecnología, ordenada de acuerdo a dicho propósito, solo atiende a problemas específicos porque no puede tratar con la totalidad en su conjunto. Se confunden identidades complejas y dinámicas, con conceptualizaciones reduccionistas de procesos, a partir de los cuales no es posible recuperar el carácter holístico de la naturaleza ni comprender cabalmente la sinergia originada en la interacción entre procesos y entre procesos de procesos, ni de reconstruir conceptualmente la totalidad. Dice Fukuoka:

> El biosistema, viviente y globalizado, que constituye la Naturaleza, no puede ser disecado ni desmembrado en partes. Una vez quebrantado o derribado, muere. O, más bien, aquellos que separan un trozo de la naturaleza, agarran algo que está muerto, e ignorantes de que lo que están examinando ya no es lo que pensaban que era, blasonan de haber entendido la naturaleza. El hombre comete un grave error cuando recoge datos y observaciones a trozos en una naturaleza fragmentada y muerta, y exclama que ha conocido, utilizado o conquistado a la naturaleza. Debido a que inicia sus pasos partiendo de conceptos equivocados y acepta el error como un correcto entendimiento, sin tener en cuenta lo racional que pudiera ser su pensamiento, todo el camino que sigue le lleva de error en error. Debemos ser conscientes de la insignificancia del conocimiento y actividad humanas y comenzar a comprender su inutilidad y fruslería.

La escuela, pero no la educación, se ha construido de acuerdo a este patrón epistemológico, en la convicción básica de que el ser humano necesita de una institución donde aprenda lo que de otro modo no podría hacer. Sin embargo, la experiencia nos enseña que niños y niñas propenden a aprender y a enseñar, que no pueden evitarlo y que todo lo que hacen apunta a poner a prueba lo que han aprendido. Para ello, observan con atención, pero si obsesión. A veces, parece que no estuvieran atentos a lo que observan, como si lo miraran de reojo y sin darle importancia; en otras ocasiones, se concentran de tal manera que pareciera que el resto del mundo desapareciera. En cualquier caso, la observación es dinámica y caótica, pues no limitan a observar secuencialmente desde la A hasta la Z, sino que brincan de un

punto a otro, de arriba a abajo, de la derecha a la izquierda, en línea o en círculo, de acuerdo a los minuteros del reloj o en contra; sin embargo, siguen un patrón de observación metódico en toda la exploración sistemática que hacen, aunque parezca desordenado y superficial a un observador desatento y prejuiciado. Este proceso es muy diferente al que realizan en la escuela donde deben seguir criterios preestablecidos, ordenados, coherentes, lógicos, lineales y secuenciales.

Más que rechazar este tipo de observación informal en los niños, debemos preguntarnos por qué aquel ser humano que más precisa aprender lo hace de manera caótica antes que ordenada.

Es curioso como este proceso de observación, tan común en los niños, no difiere mucho del que hacemos los adultos para seleccionar la fruta que compramos: las tomamos al azar guiados por indicadores difusos y no seguimos un patrón coherente y secuencial, como podría ser tomarlas una a una, desde arriba a la izquierda hasta abajo a la derecha. Simplemente picamos por aquí y por allá. De igual manera, hojeamos erráticamente un nuevo libro: yendo de atrás para adelante y no del comienzo hacia el final, abriendo una que otra página y seleccionando al azar cualquier línea o párrafo para leerlo, posiblemente de manera incompleta. A partir de este procedimiento azaroso decidimos si continuamos con una exploración más sistemática o no.

Cuando el niño observa, todo su ser forma parte de la observación. No es su mente la que lo hace, sino toda su persona que aprende varios aprendizajes a la vez, racional e intuitivamente. Mientras observa no está equivocado, pues la equivocación surge cuando se pone a prueba lo que se sabe. Sólo en ese momento, la persona descubre que estaba equivocada. El niño sólo se entretiene. Ni siquiera sabe que aprende complejizando sus aprendizajes anteriores. Solo juega y establece relaciones inéditas, nuevas, sin ataduras de convergencias ni presiones de divergencias, aunque experimente diversas modalidades de convergencias para corroborar aprendizajes y pruebe divergencias para avanzar en su saber. No hay verdad ni falsedad *a priori*.

En sus aprendizajes todas las partes encierran al todo. Comprende la paradoja sin liarse con las contradicciones de la

lógica. En cada parte encuentra el universo de relaciones posibles que emergen de la tendencia a ser, que se define en el devenir modificado por millones de influencias sutiles que pueden conducir hacia varias direcciones posibles, de las cuales sólo algunas serán probables y unas pocas factibles. Descubre recreando el mundo de relaciones posibles, que da pie a la creación de la ciencia y del arte. Del mismo modo, intuye que el todo es más que la suma de la partes. Sin saberlo, "sabe" que la sinergia es más que la síntesis.

Se podrá objetar que es un saber incipiente, superficial e, incluso, meramente instrumental, ante lo cual respondo preguntando: ¿Cuál es el problema? ¡Qué duda cabe que es un saber incipiente!, pero al mismo tiempo cualquier persona se sorprenderá de la complejidad de los prerrequisitos necesarios que ha ido estableciendo para aprender. Aquellos que trabajan en "inteligencia artificial" pueden explicar en detalle esta complejidad y las limitaciones que tienen para emular pálidamente la capacidad de aprendizaje del niño.

Tampoco es un saber superficial por cuanto es capaz de elicitar criterios emergentes, aunque la mayoría puedan ser erróneos. El que sean verdaderos o falsos es irrelevante *a priori*, puesto que solo *a posteriori* podrá comprobarlo. Antes que superficiales sus aprendizajes son simples porque, a partir de ellos, son capaces de desenvolver, de dar a luz, la complejidad emergente y subyacente en todos ellos. Ciertamente que en el proceso se equivocarán mucho, pero nuevamente esto no es problema educacional, excepto si no reciben la mediación adecuada y puedan incubar la deprivación cultural, que no es más que la nefasta consecuencia de la falta de experiencias de aprendizajes mediados y no el efecto fatalista de la pobreza socio económica.

Tampoco es un saber meramente instrumental ya que el niño simplemente propende a aprender, no puede evitar aprender, le sirva o no lo aprendido. Es la totalidad, la sinergia generada, lo que tiene sentido y no el detalle específico. Todos los aprendizajes particulares son en si mismo irrelevantes y descartables, por ejemplo, el paisaje que ve desde su casa, los sonidos que escucha o los sabores que percibe; sin embargo, no puede dejar de ver paisajes, escuchar sonidos y saborear sabores. Sin duda que

podremos establecer que ciertos estímulos y contexto son preferibles a otros, como vivir en un ambiente de confianza, antes que en uno de desconfianza, pero esto no invalida lo precedente.

La escuela, dada su orientación epistemológica y política, favorece casi unilateralmente la tendencia a separar el todo en partes, forzando al pequeño a observar parcialidades desconectadas entre sí, sin ser capaz de disfrutar estéticamente de la armonía del conjunto ni de inferir relaciones integradoras, independiente de si está equivocado o no. El estudio de las partes lo inhibirán y enajenarán. La enseñanza escolar lo presionará a dejar la visión de totalidad y parcelar todo, incluido los valores y sus acciones. Desnaturaliza todos los procesos, que no podrán recuperar su riqueza.

Esto también ocurre en el plano de los valores y de las consecuencias éticas del actuar humano. Si cada parte está separada del resto es casi imposible valorar a la tierra -GAIA- como una unidad integrada y no desmembrada; por el contrario, ingenuamente la percibimos compuesta por partes complicadas, antes que complejas, yuxtapuestas y separables sin medir que el aislamiento las perturba, altera y daña. El avance científico y tecnológico, innegable de los últimos años, fortalece la visión ingenua de creer que se puede mejorar en laboratorio lo que a la naturaleza le ha tomado millones de años. Los alimentos transgénicos, la agricultura intensiva y la escuela son ejemplos de dicha ingenuidad.

Así como el mercado regula los procesos de cultivo y no los ciclos naturales, así también los procesos escolares son forzados a ajustarse a tiempos, espacios y ritmos monocordes y repetitivos, extraños a la naturaleza caótica y autoorganizada de los procesos educativos. Se esperan logros medibles y comprobables según procedimientos que artificializan los procesos y no de acuerdo a criterios holísticos y sinérgicos. Los procesos evaluativos no fluyen a la largo de la complejización creciente del aprendizaje, sino que se transforman en instrumentos complicados, ajenos, "neutros" y "objetivos", desconociendo o ignorando concientemente que ningún proceso educativo es complicado, sino complejo, ni ajeno, sino íntimo, o neutro, sino

comprometido, tampoco objetivo, sino subjetivo.

El niño aprende en la escuela que puede equivocarse y que estar equivocado se castiga con la expulsión del paraíso del aprendizaje gratuito. Aprende que está equivocado aunque no comprenda lo que significa. Desafortunadamente, mientras la escuela no supere esta fijación patológica con la equivocación seguirá originando grave enfermedades paidogénicas.

En la medida en que el niño vaya escolarizándose buscará refugio en la repetición, garante de un mundo preestablecido, seguro y sin sorpresas. La repetición no le permite descubrir al todo en la parte ni la relaciones que unen a la parte con el todo. Se autoimpondrá la limitación de entender aisladamente las características de cada parte. El esfuerzo será muy demandante porque desaparecerá ante sí la obviedad de lo obvio, que es lo simple, que quedará oculto bajo el peso de lo superficial y complicado. Difícilmente podrá reparar en la existencia de regularidades y patrones comunes, que simplifican la complejidad.

Desde esta perspectiva se tergiversan las causas del fracaso escolar, ya no atribuibles directamente a sus actores, sino a una concepción epistemológica perversa que impide la propensión a aprender y a enseñar y a una concepción política egoísta que entraba realizar los cambios tan evidentes como requeridos. Los éxitos alcanzados por algunos escolares y profesores, aunque sean miles de miles, no son suficientes para justificar y atribuir el fracaso de millones de millones de seres humanos frustrados y condenados por profecías autocumplidas.

Ante estos fracasos escolares reiterados hasta el cansancio, vale la pena mencionar la respuesta de un niño menor de seis años, tan especial como cualquiera de los otros miles de millones de niños en el mundo, que ha ejemplificado el "sonido del silencio" dejando caer una pluma al piso mientras mira con ojos transparentes y emocionado a su profesor de Música.

Al profundizar en la complejidad de la pregunta formulada por el maestro, que en términos lógicos es un contrasentido y que nosotros la consideramos como una paradoja, como un *koan*, comprenderá que el niño ha superado con creces el desafío. Igualmente complejo nos resultará sin analizamos la simplicidad de su respuesta. No nos quedará más que asombrarnos ante ella.

En ella hay de todo: poesía, física, filosofía, antropología, lingüística, etc. Cualquier profesor que quiera traducir esta respuesta en una unidad de enseñanza pedirá muchos días, quizás semanas o meses, para completar su tratamiento formal en la escuela, dado todos los prerrequisitos necesarios. Evidentemente que la respuesta del niño no implica que haya realizado todas y cada una de las inferencias implicadas. Posiblemente no ha realizado ninguna y ni sea conciente de ello; sin embargo, eso no es importante porque lo podrá hacer más tarde. Por el contrario, es imperativo que los profesores reparemos sobre el impresionante salto cualitativo que ha dado. Cada maestro, antes de rechazar la respuesta estudiantil, deberá ser capaz de explicar cómo el niño ha podido sugerir esa metáfora y cuáles son los procesos cognitivos que usó para hacerlo. Desafortunadamente muchos no podrán hacerlo.

Las categorías organizadoras del conocimiento científico y tecnológico oficiales consiguen elaborar un mapa de la naturaleza y del aprendizaje que confunde conocimiento especializado con comprensión, a partir del cual se espera proteger a la naturaleza y favorecer el aprendizaje escolar. Tal como plantea Fukuoka,

> Proteger a la naturaleza a través del conocimiento humano, sin darse cuenta de que la naturaleza sólo puede ser restaurada abandonando nuestra preocupación por un conocimiento y una actividad que la están poniendo contra un muro.

El mapeo de la naturaleza estimula la creencia ingenua de haber comprendido los secretos de la naturaleza y de poder intervenir en sus procesos sin consecuencias importantes, enceguece a muchos con la soberbia de creer que pueden reparar el grave daño que se ha hecho a la naturaleza, así como a considerar que la propensión a aprender y a enseñar que se ha castrado de los niños se puede estimular parcial y artificialmente en la escuela. Al respecto, Yaiza Martínez informa que la organización Millenium Ecosystem Assessment, promovida por las Naciones Unidas, ha concluido que más de la mitad de los ecosistemas terrestres están dañados por la intervención humana,

lo que entraña un riesgo enorme para el bienestar, no sólo del resto de las especies terrestres, sino también para la especie humana: aparición de nuevas enfermedades, pérdida de la calidad del agua, aparición de las llamadas "zonas muertas" a lo largo de las costas, el colapso de los bancos de pesca y cambios climáticos regionales.

La literatura especializada en la educación y la escuela está llena de información que da cuenta del fracaso de los estudiantes en la escuela, o si se quiere decir de manera más suave, los mínimos logros que se alcanzan con las Reformas Educacionales Escolares en todo el mundo. Ya se han determinado diversos antecedentes que culpan, en mayor o menor grado, a profesores, estudiantes, infraestructura escolar (edificios, computadores, etc.), condiciones socio-económicas y culturales, nutrición, etc. No puede negarse que cada uno de estas variables tiene un peso relativo y significativo; sin embargo, consideramos que la causa básica radica en el alejamiento que han sufrido los procesos escolares de los procesos de aprendizajes informales.

En atención a lo anterior, es indispensable des-escolarizar a la escuela, quitándole lo que tiene de escolar, ajeno a la vida, para que permita la propensión a aprender y a enseñar de los seres humanos.

A pesar del fracaso reiterado y persistente de la escuela en todo el mundo, aquello no ha sido suficiente para desconfiar de ella; por el contrario, provoca un resultado contrario: la culpa del fracaso la tienen los profesores y, por supuesto, los alumnos y sus familias. Ciertamente que se puede afirmar que ellos también colaboran con el fracaso escolar; sin embargo, nos parece que se trata de una consideración reduccionista y que escamotea la realidad.

En síntesis, ante el fracaso escolar, reiteramos la alegría que nos depara la propensión a aprender y a enseñar que tiene cualquier infante, independiente de la condición socioeconómica y cultural de donde venga, incluso en familias con deprivación cultural evidente. Deprivación que no es consecuencia inevitable de la pobreza, sino de no haber vivido experiencias de aprendizaje mediado. Gracias a la propensión todo niño aprende tan bien como su medio lo desafía a hacerlo. Sin embargo, también nos

entristece constatar que aquel mismo niño no aprende en la escuela del mismo modo en que lo hacía previamente, pues en la escuela ha aprendido que "no" puede aprender algunas relaciones y contenidos.

¿Por qué la educación es el lugar y tiempo donde se aprende y la escuela el lugar y tiempo donde no se aprende, si se trata de la misma persona? Considero que esto es así, porque la escuela ha formalizado los procesos educativos, quitándoles sus cualidades características más fundamentales, limpiándolo de todo aquello considerado "innecesario", a fin de optimizar la eficiencia del proceso. Cualquier distractor es considerado como una plaga que hay que extirpar gracias a reglamentos precisos, planificaciones detalladas y procesos normados. Nada se debe escapar, todo debe controlarse.

Sin embargo, la educación como la vida es un eterno fluir que se autoorganiza para optimizar sus procesos y resultados. Por el contrario, la escuela al formalizar los procesos, produce frutos desabridos, aunque visualmente atractivos, tal como sucede con la agricultura intensiva, que se sostiene gracias a los insumos artificiales que se le agregan. El esfuerzo humano, dice Fukuoka, -refiriéndose a al campo que el mismo cultiva-, es innecesario

> ...porque es la naturaleza, no el hombre, la que hace brotar el arroz y el trigo.
>
> Este campo no ha sido arado ni removido en más de treinta años. Tampoco he aplicado fertilizantes químicos ni abonos artificiales, ni pesticidas nebulizados ni otros compuestos químicos. Yo practico aquí lo que yo mismo he llamado cultivo 'sin hacer nada' y, sin embargo, cada año cosecho cerca de 22 bushels (unos 800 litros) de cereales de invierno y 22 bushels de arroz por 'cuarto de acre' (1/4 de acre es igual a 10 áreas, aproximadamente).

Los procesos educativos descansan en las infinitas influencias sutiles, la incertidumbre, la subjetividad, la autoorganización, las fronteras difusas, el ritmo emergente de los procesos, etc. Tienen "tendencia a ser". Son sinérgicos, holísticos y se tensionan entre el orden y el caos. Si hay orden, propenden al desorden. Si por el contrario, hay desorden, propenden al orden. Estos

procesos implican relaciones paradojales inclusivas: lo simple implica la complejidad y la complejidad la simplicidad. Por el contrario, los procesos escolares descansan en relaciones de yuxtaposición y contradicción, mutuamente excluyentes donde lo simple no puede devenir en complejidad, sino que tiende a la complicación.

Ante el cultivo, Fukuoka nos afirma con convicción y comprobación permanente:

> Cultivar grano … es muy fácil y sencillo. Simplemente, sembré al vuelo trébol y cereales de invierno sobre las espigas maduras de arroz antes de la siega de la cosecha.

La analogía con los procesos educativos es clara, aunque desquiciante para muchos: dejar que la naturaleza haga lo suyo, atendiendo que el educador debe provocar en el momento y lugar adecuado, tal como Fukuoka siembra sobre las espigas maduras de arroz.

¿Cuáles son esas espigas en el campo educativo? La respuesta es simple: el asombro que el educador provoca en el estudiante; sin embargo, será un asombro cultivado que contiene los prerrequisitos de la complejidad creciente hacia mayores niveles de abstracción, que el niño se encargará de realizar. Así como las espigas maduras contienen los nutrientes necesarios, que siempre serán pocos pero suficientes, así también lo hará la mediación del educador.

Los nutrientes no tienen que ser muchos para no entorpecer el proceso, sino solamente el mínimo necesario. Algo análogo sucede con los pequeños que deben recibir una estimulación mínima y suficiente. El resto lo hará cada cual. Por ejemplo, es importante no inhibirlos con juguetes sofisticados que actúan solos.

Elschenbroich, educadora de párvulos, promueve eliminar o disminuir los juguetes en los jardines infantiles. El resultado es maravilloso: los niños recuperan su creatividad para inventar juegos, gracias al entusiasmo, la socialización y los aprendizajes que se generan en virtud de infinitas retroalimentaciones de complejidad creciente que se autoorganizan sin necesidad de con-

trol externo, aunque alguna ayuda pueda ser conveniente en momentos muy particulares y exclusivos. A los niños no se le puede enseñar, pues solo aprenden por su cuenta.

6

Complejidades educativas en la desescolarización de la escuela

La cultura escolar descansa en la suposición de que la teoría ilumina la práctica y que ésta la retroalimenta en un proceso sin fin y cada vez más complejo. Sin embargo, en el devenir cotidiano de la escuela muchos docentes se quejan que entre ambas hay una brecha insuperable y la mayoría de los escolares no encuentran relación entre ellas.

A la teoría se la acusa por su incapacidad para dar cuenta de lo que acontece en el aula, de idealizar el proceso y de colaborar con su carácter normativo que enfatiza el deber ser por sobre lo que efectivamente puede hacerse en la escuela. Por otra parte, la práctica sin la iluminación de la teoría se pierde en la complejidades del devenir cotidiano, las que se transforman en complicaciones enmarañadas de las cuales difícilmente salen airosos profesores y alumnos.

La diferencia entre complejidad y complicación es tan simple como profunda. Un problema es complicado cuando no sabemos que hacer con él ni por dónde empezar ni cómo continuar, básicamente porque no contamos con criterios que nos orienten. Los criterios se comportan como mapas que representan territorios, pero que no pueden sustituirlos. Borges nos advierte sobre la absurda obsesión de aquel cartógrafo que desea representar en un mapa todos los detalles del territorio en estudio, incluso los más pequeños y aparentemente insignificantes, de tal

---

Articulo escrito gracias al Proyecto de Investigación financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (FONDECYT 1050621/2005): *La construcción sociocultural de la profesionalidad docente: compromiso social, político y pedagógico.*

modo que el mapa suplante a la realidad. Por el contrario, los criterios educativos deben ser simples, significativos y suficientes para dar cuenta de la complejidad de los procesos educativos. Si son muchos complicarán innecesariamente el proceso, lo que concuerda con el ideal de la ciencia planteado por Ockham en el siglo XIV: *hay que ir siempre a las hipótesis más sencillas*.

La planificación, uno de los puentes entre la teoría y la práctica escolar, les dará sentido y coherencia, a condición de evitar la tentación del cartógrafo. Sin embargo, los magros resultados escolares tientan con la planificación detallada que anticipe lo que pasará en el aula. La suposición que una buena planificación favorece el desarrollo y control del proceso de enseñanza y de aprendizaje es axiomática en el ámbito docente; sin embargo, nuestras investigaciones sobre la educación informal, no formal y formal y sobre la educación y la teoría del caos han sido categóricas en señalar que no sólo es deseable sino necesario que la planificación escolar sólo insinúe procesos que faciliten la improvisación pedagógica, pertinente y creativa que garantice la calidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Sin flexibilidad, docentes y estudiantes, pueden generar patologías pedagógicas –paidogénicas- que afectarán a todos los actores de los procesos escolares. Es importante investigar en qué medida las planificaciones escolares, tan detalladas y técnicamente adecuadas, favorecen o perturban el proceso de enseñanza del maestro y de aprendizaje del estudiante dado el carácter emergente y autoorganizado de los procesos de aprendizaje.

INCERTIDUMBRE EDUCATIVA

La incertidumbre escolar, por lo general, confunde a profesores y estudiantes, pues los sumerge -como plantea Morin- en un “mar de incertidumbre” e improvisaciones donde la planificación escolar no es más que el mapa de un territorio, que lo señala, pero que no puede sustituir, tal como la señal codificada del faro advierte a los marinos que deben mantenerse alejados de los peligros. Ante esta situación muchos profesores se desconciertan y comienzan a actuar erráticamente al tiempo que

culpan a los estudiantes por el desorden y entropía generada. Lo más usual es que consideren el desorden en términos negativos y no como una expresión necesaria y facilitadora de comportamientos emergentes que se autoorganizarán en función del aprendizaje. Esto sucede porque, a pesar de lo deseado y teorizado, el aula y la escuela devienen sistemas cerradas, entrópicos, y no sistemas abiertos, negentrópicos[1].

Por su parte, los estudiantes se aburren porque no logran asombrarse ante algún misterio que les provoque curiosidad y deseo de experimentar lo nuevo, tal como hacían cuando pequeños y no sabían que tenían que aprender y ser evaluados formalmente. Entonces, simplemente aprendían estableciendo relaciones diversas y curiosas, sin separar lo cognitivo de lo afectivo ni de lo ético, talvez porque no habían aprendido que podían separarse. Esas experiencias de aprendizajes informales fluían a lo largo de su existir. Siempre eran desafiantes, efectivas y eficientes. Algunas veces eran gratas, otras tristes o indiferentes. En todos los casos generaban aprendizajes, aunque no fueran concientes de lo que hacían; sin embargo, aprendían bien y autoorganizaban holísticamente las nuevas relaciones con las previas y dejaban la puerta abierta para las futuras.

La limitación más grave que afecta a los aprendizajes informales es aquella que se origina por el tipo y calidad de los estímulos que lo provocan. Por ejemplo, si el educando vive en un *ambiente pasivo aceptante* no cabe duda que aprenderá poco y mal, llevándolo a un estado de *privación cultural* lamentable, aunque reversible. Sin embargo, y esto es crucial, si es ayudado por un mediador no tendrá problemas para aprender superando la privación cultural pues posee la capacidad para aprender estableciendo relaciones asombrosas.

La privación cultural no es la consecuencia inevitable de problemas de aprendizaje, sino el efecto de un proceso educativo conformado por estímulos inadecuados e impertinentes. Por el contrario, si la personas está sometida a la influencia de experiencias de aprendizaje mediado en un ambiente activo modificante no presentará problemas de aprendizajes ni consecuencias derivadas de ello.

Ahora bien, *contrario sensu*, la escuela se ha convertido en

un ambiente pasivo aceptante propiciador de privación cultural. La causa es tan curiosa como obvia: al formalizar los procesos de aprendizaje les ha quitado aquellas características y cualidades que los potencian forzándolo a la repetición. Este proceso, tan curioso como extraño, va en contra de la *propensión a aprender y a enseñar* del ser humano.

EDUCACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN

El rol de la incertidumbre y la flexibilidad en los procesos educativos no es solo un asunto de conveniencia metodológica, sino epistemológico. No se trata de ser más o menos flexible, sino de asumir que la flexibilidad es una característica original y originaria de todo proceso natural o tecnológico, que no puede ser descartada o minimizada. Es necesario estar atento a ella porque emergerá inevitablemente confundiendo al docente que cree que tiene todo bajo control.

Para comprender sus alcances educacionales es impostergable e indispensable distinguir entre educación y escolarización, superando el reduccionismo escolar que ha confundido a miles que homologan los procesos educativos a la escolarización, pasando por alto las diferencias radicales entre ellos, que explican por qué la escuela seguirá siendo uno de los peores lugares y tiempos para educarse.

Entendemos la escolarización como el proceso de repetición de relaciones preestablecidas y a la educación como el proceso de creación de relaciones posibles.

A pesar de las diferencias entre ambas, la escolarización es una de las modalidades educativas que hay que reconocer y mejorar. El desconocimiento de la naturaleza de los procesos educativos y la subordinación al modelo escolar vigente lleva al fracaso rotundo a millones, si no a miles de millones, de escolares en el mundo. Por el contrario, los procesos educativos, llamados en la literatura especializada, *informales*, dan cuenta de aprendizajes extraordinarios por parte de estos escolares *fracasados* en la escuela, tal como lo prueba el aprendizaje de la lengua, de las normas sociales, del paradigma cultural, etc., que aprenden *tan bien como se lo enseñan informalmente y lo usan* en su medio.

No cabe duda que en la mayoría de los casos, estos aprendizajes informales no logran superar las fronteras de la privación cultural, que después repercutirán afectando gravemente los aprendizajes escolares. Sin embargo, es necesario establecer claramente y sin ambigüedades que las limitaciones no corresponden a los procesos de aprendizaje informales, sino al hecho que los actores padecen la influencia de los determinantes distales, que no son modificables durante el proceso educativo y que contribuyen a conformar un círculo vicioso férreo y difícil de modificar. El cambio de los determinantes distales requiere de la intervención intencionada y sistemáticas de la sociedad toda a través de programas pertinentes.

Se niega la flexibilidad emergente de los procesos educativos al reducirla a una expresión dicotómica entre extremos mutuamente excluyentes: el alumno aprende o no aprende. Si no lo hace se le castiga, asumiendo que la culpa es de él, a pesar que la teoría no lo sustenta. Por el contrario, la lógica borrosa -fuzzi logic- permite entender que la flexibilidad se manifiesta a lo largo de un continuum entre extremos. Según ella el alumno siempre está aprendiendo y siempre está ignorando.

La tendencia dicotomizadora de la escuela afecta a todos los actores y a todo el proceso educativo. La enseñanza se refugia en la exposición de contenidos, mientras que la evaluación se orienta a comprobar si los contenidos fueron aprendidos para lo cual se apoya en pruebas “objetivas” que evitan que las respuestas se contaminen con relaciones no previstas y la subjetividad de los actores.

En un test usado para determinar la inteligencia de preescolares, a los niños se le presenta un mesa a la que le falta una pata. Cuando el niño responde que le falta comida y no repara en la pata ausente, su respuesta cae fuera del protocolo y no es considerada adecuada[2].

Este hecho, en vez de generar análisis y propuestas que superen las limitaciones, provoca una insistencia enfermiza en tratar de perfeccionarlo por medio de pruebas “objetivas”, cada vez más complicadas, que no logran mejorar cualitativamente los resultados de los procesos educacionales. Como es habitual, los fracasos son atribuidos en mayor medida a los estudiantes,

en menor proporción a los docentes, pero escasamente a la orientación paradigmática que sustenta la concepción educacional de la escuela y orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A pesar de las innumerables investigaciones que explican los fracasos escolares desde distintas perspectivas teóricas y en diferentes contextos, no logramos comprender la insistencia en continuar con el mismo modelo paradigmático, que incluso oculta la existencia de miles de excelentes profesoras y profesores con quienes los estudiantes aprenden con entusiasmo, tranquilidad y seguridad.

COMPROMISO ÉTICO

Estos docentes reconocen que su trabajo como educadores es simple y complejo, aunque cansador, pero no alienante. Todos concuerdan en que se deben cambiar muchos aspectos, que ayudarán a garantizar la calidad de la escuela, pero ninguno se deja abatir por estas limitaciones. Son *resilientes*. La diversidad reina entre ellos. Hay mujeres y hombres, adultos y jóvenes, expertos y sin experiencia, formados en instituciones de Educación Superior con recursos, infraestructuras y mallas curriculares distintas. Lo común es el entusiasmo y el convencimiento que hacen bien su trabajo. Son autónomos y no dependen de nadie para ser responsables. Saben buscar lo que necesitan y organizarlo de manera directa y precisa.

Son personas ordinarias, sin rasgos extraordinarios, pero los distingue su entusiasmo y excelencia por hacer bien su trabajo. Mantienen relaciones de respeto, admiración y empatía muta con sus estudiantes. Son *amorosamente exigentes*, acogedores, pero no embaucadores. Su trabajo les satisface sinérgicamente y disfrutan con él. Todos y todas reconocen tener un claro *compromiso ético* con un proyecto político implícito. Sin embargo, es fundamental evitar la idealización de estos profesionales, pues son personas comunes que solo han sido capaces de hacer bien su trabajo. De hecho, no hacen nada extraordinario, sino simplemente son buenas y buenas profesores/as, que asumen con seriedad lúdica y trascendente la responsabilidad de su trabajo cotidiano.

Sin embargo, son personas que han forjado una fuerte

confianza en su desempeño profesional. Saben que son buenos, pero no son soberbios, aunque orgullosos de lo que han conseguido, lo que no inhibe la autocrítica que no es escolar, sino educativa, puesto que se ocupan de analizar para tomar decisiones que optimicen lo bueno que hacen y no centrarse en lo que no realizan bien. Este enfoque les permite evaluar con entusiasmo el trabajo realizado, sin dejarse arrastrar por el pesimismo, que en otros generan las dificultades.

No buscan reducir la subjetividad de los actores a normas de objetividad formales, ajenas al consenso educativo que se autoorganiza cotidianamente.

Ante los imprevistos, improvisan soluciones emergentes, inéditas y no planificadas en el detalle, pero previstas en las múltiples y posibles "tendencias a ser" de cada proceso, que se expresan de manera incierta en el diálogo intersubjetivo de los actores.

Para hacerlo están atentos a interpretar códigos no verbales, muchas veces sutiles, mediante los cuales los alumnos manifiestan sus dudas, temores, aciertos, comprensiones, ignorancias, etc.

Se comunican con sus alumnos con afectividad; se sienten acogidos como personas y no como estudiantes, sean niños o adolescentes, hombres o mujeres. En general, sus estudiantes se encuentran cómodos con ellos y es frecuente que les confidencien sus sueños y problemas.

Se caracterizan por explicar de manera directa y sencilla los contenidos. No los complican con tecnicismo innecesarios.

No les resulta difícil contextualizar la enseñanza ni ejemplificar con pertinencia puesto que se sienten cómodos viviendo en el tiempo que les ha tocado vivir, aunque deseen que sea distinto.

No son conformistas, sino optimistas, por lo que enseñan a ser subversivos, pero no conflictivos. Mejoran lo bueno y de lo negativo se olvidan con facilidad. Muchas críticas de sus colegas les "resbalan" y, si los afectan, no se dejan abatir. Se ocupan por mejorar lo que hacen sin extraviarse en conversaciones diletantes.

Les gusta innovar y lo hacen sin esfuerzo; simplemente les fluye. Basta que comiencen a hablar de cómo enseñan para que se les ocurran innovaciones; sin embargo, no viven obsesionados

por hacer siempre algo nuevo. El relato de sus vidas permite develar la construcción de un “sentido común profesional educativo” diferente, pero no opuesto a las construcciones normativas sobre la docencia de calidad.

Quienes han vivido en situación de pobreza, reconocen que ella les ha estimulado más que limitado. Han aprendido a trabajar sin recursos, pues los inventan de la nada. Han aprendido a obtener mucho desde la carencia. Son sinérgicos. Simplifican los problemas y les encuentran soluciones sencillas en nada extraordinarias.

Dado que estos profesores y profesoras asumen su anclaje histórico, sus enseñanzas y ejemplos son pertinentes, no porque siempre se refieran a aspectos contingentes, sino porque favorecen que el alumno cree *relaciones* y *relaciones entre relaciones* con los contenidos en estudio, gracias a lo cual es capaz de trascender desde lo contingente a lo teórico y desde lo abstracto comprender lo específico y contingente a lo largo de un proceso en constante retroalimentación, que implica tensión entre momentos de comprensión y de confusión, de certezas precarias y incertidumbres frecuentes.

A pesar de la intención, miles de veces señalada por centenares de investigadores, la cultura escolar propiciadora de la certezas petrifica la enseñanza forzando a la repetición de contenidos, aunque se presenten disfrazados como relaciones. En cambio, la emergencia de la *incertidumbre educativa* es una señal inequívoca de que se ha trascendido el *significado* de lo aprendido gracias a las preguntas que complejizan el saber. Por el contrario, si se pregunta desde la complicación del que no ha comprendido, los resultados serán una mayor entropía, que entorpecerá mucho más la búsqueda de relaciones.

AHISTORICIDAD ESCOLAR

Da la impresión que a muchos profesores y profesoras les sorprendiera lo que acontece en la dinámica de los procesos escolares, como sin nunca hubiesen sido escolares, a pesar de más de tres lustros de escolarización. Es evidente que nadie puede desconocer la subcultura escolar ni negar haber caminado por

los territorios de la escolarización; sin embargo, en su desempeño la mayoría de los docentes manifiesta una marcada preferencia por los mapas escolares antes que por los territorios educativos. Desafortunadamente esto es un grave error, pues los mapas escolares no se ajustan al *territorio de la praxis*.

Consideramos que la causa principal de esta situación no radica tanto en factores estructurales -número de alumnos por clase, exceso de trabajo, bajo salario, privación cultural del alumnado, etc.- o teóricos -pertinencia cultural de los programas, concepciones de evaluación, formación profesional, etc.-, o a la sumatoria de todos ellos, sino al menosprecio de las pequeñas sutilezas que acompañan a todos los procesos educativos. Son sutilezas que, como el *efecto mariposa*, pueden provocar cambios insospechados y catastróficos. Es importante e impostergable que se investigue cómo se gestan, interactúan y afectan las influencias sutiles a los actores y los procesos educativos.

AUTOORGANIZACIÓN

El estudio de la educación, la escolarización y el rol de los profesores debe avocarse a develar aquellos factores que permanecen invisibles o disminuidos en el paradigma cartesiano, tales como las influencias sutiles, la autoorganización, la retroalimentación, etc. Desde el paradigma emergente la relación teoría-práctica no es mecanicista sino autoorganizada gracias a sucesivas e infinitas retroalimentaciones. Esto significa que la relación causa-efecto, fundamental en la perspectiva tradicional, sigue jugando un rol protagónico, aunque no exclusivo ni excluyente, pues se aceptan relaciones de complementariedad o de simultaneidad, que modifican sustantivamente el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, el de la evaluación. La evaluación no puede limitarse a un criterio dicotómico estático sabe/no sabe-, sino a uno dinámico y polivalente donde la respuesta a una pregunta puede ser "no", "si", o "quizás sí o quizás no", pues depende de muchos factores y de las perspectivas subjetivas del que responde.

Los procesos educativos expresan una *tendencia a ser*, una *posibilidad de* y no algo definido ni definitivo. Los procesos

educativos se autoorganizan según patrones que se conforman a lo largo del devenir. No se trata de anarquía, sino de procesos que se replican de acuerdo a patrones específicos. El proceso educativo se acerca más a lo que sucede informalmente fuera de la escuela o camuflado en ella como currículo oculto que a lo que acontece en la escuela.

No cabe duda que la escuela deberá ser reinventada pues el mismo avance científico y tecnológico la dejará obsoleta. Solo piénsese en el desarrollo de los biochips que contendrán información e interconexión con bases de datos extraordinarias. Lo fantástico de esto es que cada vez se parece más a lo que sucede en condiciones informales que en las situaciones de orden formal. Paradojalmente la reinvención de la escuela deberá facilitar que el proceso educativo fluya, al modo como el agua baja desde la montaña.

NOTAS

1. El segundo principio de la termodinámica establece el crecimiento de la entropía, es decir, la máxima probabilidad de los sistemas es su progresiva desorganización y, finalmente, su homogeneización con el ambiente. Los sistemas cerrados están irremediablemente condenados a la desorganización. No obstante hay sistemas que, al menos temporalmente, revierten esta tendencia al aumentar sus estados de organización

Los sistemas vivos son capaces de conservar estados de organización improbables (entropía). Este fenómeno aparentemente contradictorio se explica porque los sistemas abiertos pueden importar energía extra para mantener sus estados estables de organización e incluso desarrollar niveles más altos de improbabilidad. La negentropía, entonces, se refiere a la energía que el sistema importa del ambiente para mantener su organización y sobrevivir. (M. Arnold y F. Osorio, 1998)

2. Información comunicada por una educadora de párvulos. Este hecho no es aislado ni superficial, por el contrario, es sintomática de un debate no resuelto por los psicólogos sobre si los tests deben ser mediados o no. Para muchos la mediación no es posible porque los resultados se contaminan. Por el contrario, otros argumentan que deben ser mediados para acoger la subjetividad y cultura de las personas y no padecer la exclusión en función de respectar un protocolo “objetivo”.

7

La presencia sutil del maestro: la influencia de Paulo Freire

Conocí a Paulo Freire en mi primer año de universidad, mientras estudiaba Filosofía en la Universidad Católica de Valparaíso. La Federación de Estudiantes me envió a Santiago junto a Teresa Moya, quien estudiaba Castellano, para que aprendiéramos a alfabetizar con un brasileño exiliado que había llegado recién a Chile. En Santiago nos acogió con su *portuñol* gracioso y nos introdujo en el mundo de la educación. No recuerdo todo el diálogo, pero sí su profundo impacto, gracias al cual dejé de pensar que quería ser psicólogo y opté definitivamente por la educación.

Freire nos enseñó que educar es simple y maravilloso, que requiere dedicación seria y alegre, que somos educadores-educandos y educandos-educadores. Parecía que jugaba con las palabras mientras las ordenaba para sorprendernos. Nos expresaba: no basta decir "educador", pues así se hace invisible o se niega al "educando" que siempre está presente en el educador. También nos enseñó que uno no aprende algo de manera definitiva, sino que siempre "está sabiendo" o, lo que es fantástico, que uno siempre "está ignorando".

Cada regreso vespertino de Santiago a Valparaíso estaba lleno de entusiasmo ante el descubrimiento que educar es sencillo, lúdico y comprometido, que todos somos cultos y que todos hacemos cultura, sin caer en chabacanerías que camuflan

---

Este artículo está escrito tomando en consideración el trabajo de campo en historias de vida de profesores y profesoras, realizado en el Proyecto Fondecyt 1050621/2005: *La construcción sociocultural de la profesionalidad docente: compromiso social, político y pedagógico*.

discriminaciones y marginaciones. En todo proceso educativo es necesario, aunque insuficiente, que el otro "aprenda a decir su palabra" sin charlatanería ni activismos. Aún recuerdo a aquel basurero de *La educación como práctica de la libertad* que se descubría culto por ayudar a mantener limpia la ciudad. Descubrir que la cultura es aquello que hace el hombre y la mujer, analfabeto o letrado, me enraizó y fortaleció definitivamente en el campo educativo.

Ese hombre, que hacía cultura con y desde la basura, nunca supo de mi existencia ni yo supe algo más de él, sólo que era basurero "aprendiendo a decir su palabra". Él nunca tuvo noticias de cuánto ayudó a un joven estudiante de pedagogía a entender lo que es educar. Su "palabra", tan sutil como precisa en la afirmación, impactó en mí, tan suave como radicalmente, al modo como el aleteo de una mariposa provoca una tormenta a miles de kilómetros de distancia. Tanto Freire como el basurero anónimo, hermanados en el diálogo, me enseñaron que educar es eso y nada más. Que la educación es inocencia y no ingenuidad. Que toda la complejidad propia del proceso está encerrada allí, esperando ser develada gracias a la ayuda de un educador.

Años después, ya siendo educador profesional, Paul Siegel, profesor de la Universidad Católica, nos contó sobre aquel profesor rural que enseñaba música a sus alumnos y que cuando regresó, años después, a su antigua escuela, escuchó en el camino que sus exalumnos cantaban canciones que él nunca les había enseñado. Este profesor rural, a través de la explicación de Paul, -¡que curiosa la cercanía lingüística con Paulo!-, me sorprendió diciéndonos que no se enseña para que el otro repita, sino para que el otro cree algo nuevo, para que cante canciones que nunca les fueron enseñadas.

El discípulo no es el que repite al maestro, es aquel que crea y que, por crear, conserva, al modo como la vida se reinventa, cambiando y conservando a cada instante. Por esto, educar es tanto conservación como cambio. Ninguno de esos aspectos predomina ni es preferible a priori sobre el otro. Antes de cambiar hay que saber qué conservar en el futuro; para saber qué se conservará a lo largo del devenir se necesita saber para qué se cambiará. Lo que se conserva o cambia es siempre un patrón

sujeto a sutiles perturbaciones que se despliegan, como un fractal, a lo largo de un proceso de retroalimentación autoorganizada.

La construcción del futuro, pletórico de mundos posibles, implica navegar "en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas", como afirma Morin, para transformar lo posible en probable y lo probable en realizable. En consecuencia, el rol del educador es mediar al educando en la construcción del futuro yendo de lo posible a lo probable y de lo probable a lo realizable. Esta tarea es política e implica compromiso para sortear las infinitas sutilezas que pueden desviarlo.

Sin embargo, no sólo el futuro es posible sino que el pasado también lo es. El pasado es posible porque el recuerdo lo redefine en la experiencia subjetiva del sujeto. No se trata que se cambien los hechos, sino que el recuerdo se reconstruya permanentemente. El pasado es un pasado posible porque ahora infiero de las conversaciones que tuve con Freire décadas atrás, ideas y relaciones que con toda seguridad no las conversamos, aunque su germen haya estado esperando las condiciones para desplegar su complejidad. Incluso si las hubiésemos hablado, es altamente probable que mi entusiasmo e inexperiencia juvenil me hubieran llevado por derroteros diferentes y con otra comprensión sobre lo dialogado.

Un ejemplo radical lo constituye nuestra experiencia como alfabetizadores en el Trabajo de Verano, que realizamos las tres universidades porteñas, Católica, Chile y Santa María. Primero enseñamos a estudiantes como nosotros; después viajamos hacia el Sur y alfabetizamos a varias personas. Cuando fuimos orgullosos y satisfechos a mostrarle nuestro trabajo a Paulo Freire, recuerdo con turbación cómo se reía de dicho trabajo que, según lo que le relatamos, juzgó mal hecho, mal enfocado...; en fin, según Freire nada hicimos bien, excepto querer enseñar, ser sinceros en nuestros deseos y respetuosos de las otras personas. De hecho, usamos temas generadores urbanos y no campesinos, ni mucho menos propios de la zona. Según él, no podríamos haber cometido más errores juntos. La situación resultó muy embarazosa para nosotros e imagino que también para Paulo, quien sin descuidar advertirnos de nuestros errores,

dialógicamente nos mostró por dónde debíamos avanzar.

Esto es importante, pues Paulo supo rescatarnos como futuros educadores esperanzados en que educar es posible y no abandonarnos como futuros profesores desencantados e incrédulos sobre las capacidades propias y las de sus educandos. Considero que ese momento fue crucial en mi vida. Creo que hubiera bastado una crítica mordaz de Freire y mi vida se habría disparado en otra dirección. Talvez hubiera vuelto a mi intención de estudiar Psicología, o quizás me encaminara hacia la Filosofía para ser de aquellos profesores que culpan a sus alumnos por no aprender de sus clases repetitivas, o quien sabe que habría hecho de mi vida.

Afortunadamente Freire era Freire y no pudo ser hiriente, aunque se rió con gusto, pero sin dañar. Disfrutó lúdicamente de nuestras fallas que le parecieron increíbles, pero al mismo tiempo, nos tomó amorosamente y nos enseñó cómo superar de una vez y para siempre esos errores. Digo: de una vez y para siempre. En ese momento aprendí a educar. De ahí en adelante, tuve que aprender los miles de contenidos y sus infinitas relaciones que habría de enseñar en mi vida.

Años después, una alumna que cursaba primer año de Pedagogía en la Universidad Católica de Temuco, tan inexperta como yo en mis diálogos iniciales con Freire, me escribió en un trabajo que la educación tiene que ver con el *poder ser* y no con el *deber ser*. Me conmocionó al leer su afirmación tan precisa como simple y elegante. Fui donde ella a preguntarle por un desarrollo de su afirmación. No tenía idea. Sólo se le ocurrió[1].

Que la educación tenga que ver con el “poder ser” significa que es pura posibilidad, que se va construyendo y retroalimentándose a medida que pasa el tiempo en un movimiento espiral donde la temporalidad lineal no es medular. Se avanza y retrocede, se comprende y se confunde sin fin, porque cada nuevo saber genera infinitas ignorancias. En suma, la educación propende a la libertad a través de bifurcaciones interminables. Es por esto que la educación no puede ser normativa, como tiende a ser la escuela.

El regalo de mi alumna me permitió comprender y definir la educación como el proceso de creación de relaciones posibles

y a la escolarización como el proceso de repetición de relaciones preestablecidas.

Ambas, tanto la educación como la escolarización, esto es, la educación enclaustrada al interior de la escuela, son procesos; sin embargo, el educativo fluye en una espacio-temporalidad histórica cargada de sutilizas emergentes, bifurcaciones y retroalimentaciones, mientras que el proceso escolar se desarrolla dentro de una temporalidad lineal y una espacialidad reducida, monoproxémica, donde todo está previsto tal como debe ocurrir para evitar distracciones y pérdidas de tiempo, a pesar que nada de eso ocurre en la naturaleza. Gracias a la temporalidad histórica y al espacio multiproxémico el proceso educativo es creación pura, ya que permanentemente retroalimenta sus propios procesos. No puede evitarlo.

Por las características de la linealidad espacio-temporal, los procesos escolares no se retroalimentan. No se trata sólo del calendario y horario escolares, ni de las salas con ventanas pintadas, sino del hecho gravísimo que el profesor se convierte en una persona que, en vez de entusiasmar con los misterios y complejidades que encierra la "materia" que enseña, se vuelve cronodependiente y avanza y avanza sin atender adecuadamente al que queda atrás. El tiempo lineal y el espacio restringido colonizan las mentes de profesores y alumnos volviéndolos repetitivos y alejándolos de su condición de educadores-educandos.

Para justificar su tarea se recurre a varias explicaciones que no son falsas en sí mismas, sino superficiales en sus fundamentos e inferencias. Se describe a los alumnos como incapaces, se culpa a la enorme cantidad de contenidos que tienen que "pasar", se argumenta que no es posible atender a tantos alumnos, etc.

Por otra parte, tanto la educación como la escolarización son procesos que producen relaciones. Sin embargo, las diferencias entre ellas son fundamentales y cruciales. En el caso escolar, las relaciones no se crean, se repiten como clones los contenidos de los libros o de las guías de aprendizaje. Se trata sólo de relaciones pre-establecidas que se reiteran. Es evidente que no se trata de cambiar los hechos históricos, ni de negar la estructura de la célula, ni inventar una nueva geometría, sino del modo como se accede a ellos y se recrean.

Las relaciones educativas son inéditas en la experiencia del sujeto, aunque ya estén establecidas por la cultura, la ciencia, el arte, la religión. Son inéditas porque el sujeto vive subjetivamente el proceso de recreación. En un sentido estricto, significa que el estudiante "descubre" lo que ya otros han descubierto; en ese momento y lugar ocurre el "insight" de la comprensión, gracias al cual está en condiciones de descubrimientos serendípicos. Nadie podrá anticipar qué pensará el estudiante porque se trata de relaciones posibles y no de repetición de relaciones preestablecidas.

El educador guía al educando para que sepa establecer criterios que le permitan elegir entre las diferentes posibles relaciones que se pueden establecer, las que podrán ser absurdas, extrañas, factibles, probables, etc. De todas ellas se decantarán las realizables. El educador, una vez que comienza el proceso de creación de relaciones posibles, se retira para que el proceso siga su curso, gracias al cual las ideas germinarán y crecerán en el estudiante, tal como se forma lentamente una gota de agua que cae caóticamente cuando está lista, como grafica Gleick.

Lo anterior muestra que la educación se mueve de lo posible a lo probable y a lo realizable, al tiempo que señala por qué la escuela no puede romper el círculo vicioso de sus resultados miserables. Urge des-escolarizar la escuela, es decir, reinventarla quitándole todo lo que tiene de escolar. En esto, soy tan illichiano[2] como freiriano. A la escuela hay que reinventarla desde la educación. Para hacerlo, tenemos ejemplos extraordinarios en todas las expresiones etnoeducativas del mundo. En este sentido, sólo resta apoyarse en que existe la propensión a aprender y la tendencia a la autoorganización.

La escuela, al escolarizar los procesos educativos, limita las relaciones a aquellas previamente establecidas y sancionadas como adecuadas por los programas escolares, por ejemplo. Esto afecta, entre otros factores, a la evaluación, que se vuelve castigadora y que extiende su imperio más allá de las fronteras de la escuela, hacia una sociedad represora. Por más que se intente lo contrario, la evaluación escolar continúa considerando productos y no procesos y, por consiguiente, castigando de diferentes maneras a los mal evaluados.

Mientras la escuela no se desescolarice seguirá repitiendo relaciones preestablecidas y castigando la equivocación. El día que la escuela, gracias a un cambio paradigmático y no sólo estratégico y metodológico como hoy en día, acepte el error sin castigo de ningún tipo, la creación será posible. Por el momento, en la escuela no hay lugar para la ignorancia porque es considerada una lacra que hay que eliminar.

No obstante, cabe preguntarse: ¿cómo se elimina la ignorancia que forma parte constitutiva del propio saber? Basta con que quien sabe pregunte inocentemente lo más insignificante para que su saber se empequeñezca y la ignorancia se agigante. Claro que si la pregunta es ingenua, hecha para llegar a las respuestas preestablecidas, no hay lugar para la ignorancia educativa.

La relación saber-ignorancia desde el punto de vista escolar conduce a la relación lineal entre superficialidad y complicación; en cambio, desde el punto de vista educativo nos lleva a la relación paradojal entre simplicidad y complejidad. Un alumno puede aprender que el agua está compuesta de hidrógeno y oxigeno, pero basta que se pregunte por qué moja, para que la complejidad se despliegue ante sí.

La afirmación "Paulo Freire hablaba portuñol" es superficial para quien no se interese por alguna de sus implicaciones, sea porque no le importe quién es el aludido, sea porque no entienda lo que significa la palabra portuñol, sea por lo que sea. Si esta misma persona debe explicar aquella sentencia será una complicación, pues se enredará cada vez más porque no sabrá qué hacer con cada elemento de ella ni con su totalidad.

En cambio, la misma relación será simple para quien se pregunta de qué se trata. Podrá responder que se refiere a un hombre que no hablaba español y tampoco portugués. No importa, si esta u otra respuesta sean correctas o no, pues lo trascendental es que la recrea y no se limita a repetirla. Cuando le pidan que la explique, se podrá preguntar cómo logrará saber quién es o quién fue esa persona que se llamaba Paulo Freire, sabrá a quién le podrá preguntar; a lo mejor, encuentra información en *google* o algún amigo sabe algo, etc. Si le afirman que hablaba portuñol, se podrá preguntar quiénes lo hablan, si

aquellos hispano hablantes que aprenden portugués o los luso hablantes que aprenden español, o ambos. Es este caso, su saber incipiente y precario se complejiza de manera asombrosa; empero, no hay complicación, pues se guía por preguntas que van construyendo criterios de búsqueda.

En consecuencia, sólo hay complicación y superficialidad cuando la persona no maneja criterios para orientarse. Por el contrario, hay simplicidad y complejidad cuando existen o se inventan esos criterios, sean verdaderos o no. Esa es toda la diferencia. Lamentablemente como en la escuela se vive obsesionado por la verdad, se escapa esta verdad tan elemental y simple.

Esta pequeña y sutil diferencia la aprendí de Silvia López de Maturana, quien me introdujo en el pensamiento de Reuven Feuerstein, donde descubrí cómo complementar y hacer más fructífero el dialogo freiriano[3]. Aprendizaje que integré holísticamente, de una vez y para siempre, a mi formación freiriana. Con su aporte me resultaba mucho más fácil la alfabetización, la preparación de monitores y mi docencia universitaria regular. Había aprendido cómo destrabar las trancas intelectuales que impiden aprender y a construir los puentes para establecer las relaciones posibles. Ahora sabía cómo diferenciar a nivel de proceso cognitivo cuándo una relación deja de ser posible para ser probable.

Feuerstein me enseñó que el educador es un mediador que provee "experiencias de aprendizaje mediado" al educando, que se interpone entre el educando y aquello que lo provoca, para ayudarle a comprender que se trata de entregar herramientas conceptuales que le permitan realizar la tarea.

El mediador es un especialista que sabe como destrabar y guiar; además, ha experimentado que la voluntad e intención de enseñar son insuficientes aunque necesarias si no se conoce, comprende y maneja el desarrollo de las funciones cognitivas y de las operaciones mentales, lo que es mucho más que ser diestro en el manejo de una técnica de instrucción[4].

Esta perspectiva me aportó un giro a la concepción de la deprivación cultural, hasta ayer concebida como consecuencia de la pobreza, burda y enajenante. Desde esta perspectiva, la

pobreza no es per se condición de deprivación cultural, sino que es la consecuencia de haber carecido de experiencias de aprendizaje mediado. Es altamente probable que la persona resiliente sea aquella que ha tenido ese tipo de experiencias. En ellas, el sujeto es mediado por el educador, la madre o el amigo a entender el mundo estableciendo relaciones, tomando conciencia de ellas y de sus implicaciones.

De hecho, desde esta perspectiva las respuestas no son lo más importante, pues aunque sean verdaderas no le son de gran ayuda al sujeto si éste no ha comprendido cuál fue el proceso gracias al cual arribó a ellas. Es por esto que tenemos deprivados culturales entre personas con alta escolaridad, incluso universitaria de postgrado: dirigentes políticos, religiosos, profesionales, artistas, etc.

El proceso es tan simple como complejo porque recupera el carácter educativo de los procesos de enseñanza. El educador y el educando no sólo dialogan políticamente, sino que superan las limitaciones estructurales cognitivas que afectan la comprensión. De esta manera, a cualquier persona se le puede garantizar que aprenderá. Sin duda, que hay diferencias, especialmente con aquellos que tienen necesidades educativas especiales, algunas muy severas, que les dificultan ciertos aprendizajes; sin embargo, esto es más bien excepcional y requiere tratamiento especial.

La presencia del maestro es sutil. Se la percibe, pero no agobia. Se sabe que está a la mano, pero deja que uno busque. De este modo, Paulo ha estado presente en mi vida, guiando, orientando, dialogando pero sin que su presencia me aplaste. Sin embargo, me preguntaba cómo pensar distinto a Freire, cómo ser yo mismo y no alguien que repite al maestro, no porque él se impusiera, sino porque su presencia es tan luminosa que no deja de iluminar. Pero la luminosidad brillante puede encandilar, ese es el riesgo. Para evitarlo, dejé de leer a Freire por unos veinte años.

Con todo, si había alguna ocasión de hablar con él estaba dispuesto a hacerlo. Tuve algunas oportunidades, pero en ninguna me fue posible encontrarme con él. Durante los años 70 le escribí para trabajar con él en Guinea Bissau y me invitó; sin embargo,

las condiciones de esa época hicieron inviable nuestro encuentro.

En otra coyuntura, Francisco Vio me convidó a El Canelo y a su casa a escuchar a Freire que venía a Chile durante la Dictadura. No pude hacerlo porque días antes había aceptado conversar con estudiantes de Educación Diferencial de todo Chile que se reunían en un Congreso Estudiantil en la Universidad de La Serena. De mis padres y de Freire había aprendido que un compromiso era un compromiso y que no lo podía deshacer por muchos deseos que tuviera. La otra ocasión fue el año de su muerte. Con Silvia nos preparábamos para participar en el Congreso de Investigación Participativa que se realizaría en Cartagena de Indias. Lamentablemente para todos, Paulo falleció unos días antes.

Si bien lamentaba profundamente esos desencuentros, no me afectaron porque seguía presente en mí. Mientras estaba como profesor invitado en la Universidad de Valencia, España, un día de Septiembre de 2000, vi por casualidad, de reojo, el afiche de un Encuentro Internacional sobre Paulo Freire organizado por el Centro de Recursos y Educación Continua -CREC- de la Comunidad Valenciana, dirigido por Pep Aparicio y el Instituto Paulo Freire de Brasil. Al parecer había llegado el momento de reencontrarme con el maestro, fallecido años atrás. Allí pude escuchar a freirianos importantes -Francisco Gutiérrez, Moacir Gadoti, entre otros- hablar sobre la vigencia del pensamiento de Freire.

Mientras les escuchaba, dialogaba con Freire. En ese momento tuve la certeza que durante el tiempo que no lo leí había estado desarrollando mi pensamiento como si hubiera permanecido departiendo permanentemente con él. Freire no me era extraño;por el contrario, muy cercano. Fue como el encuentro de dos amigos que por décadas no se ven, pero cuando se abrazan nuevamente, pareciera que el tiempo hubiese sido nada.

Me sorprendían sus presentaciones y provocaciones dialógicas, al mismo tiempo que me admirada que lo dicho sobre Freire me resultara tan cercano, tan mío, como si fuera lo que yo había estado investigando todos esos años. Me sorprendió descubrir que, aunque separados por miles de kilómetros y por décadas de lectura, Freire siempre siguió guiándome. Quedé

impactado y fascinado.

La experiencia en Valencia volvió a repetirse y esta vez en un Encuentro realizado en el ITESO de Guadalajara, organizado por Carlos Núñez y con la asistencia de Alipio Cassali y Ana María Saúl, entre otros. Allí volví a reencontrarme con Freire. En ese momento decidí leer nuevamente todos los libros y publicaciones suyas. Esa lectura significó el encuentro con un amigo de siempre, como si el tiempo no hubiera pasado. Con su compañía dialógica me sentí muy bien. La lectura fue calma y provocadora.

La capacidad de Freire de ir a lo medular de manera directa[5] me refrescó a la vez que no comprendo a quienes dicen que Freire está obsoleto. En sus textos no encontré nada “nuevo”, no porque Freire se repitiera, sino porque yo había llegado autónomamente a esas conclusiones. No se trataba que coincidiéramos en todo, sino que había complementariedad en nuestros desarrollos sobre la educación.

Después de muchos años, maestro y discípulo volvíamos a hacer explicito un diálogo que fue implícito por muchos años. Freire como educador no me enseñó verdades, aunque era un hombre comprometido y apasionado. Hizo lo que un maestro: me mostró cómo aventurarme por caminos posibles, cómo descubrir los probables y cómo trabajar con los realizables.

NOTAS

1. Nunca más supe de ella. Sólo recuerdo que era de Antofagasta y que no regresó al año siguiente.

2. Cuando Illich expuso sus tesis en el Congreso Mundial de Educación Comparada en París, 1984, se le escuchó en silencio, como corresponde, pero fue impresionante el silencio que siguió: nadie le objetó sus planteamientos de desescolarizar la sociedad. Sin embargo, como se acostumbra, en los pasillos la mayoría se manifestaba en contra. Para mí, lo importante tuvo que ver con la fuerza de sus argumentos y la debilidad de sus oponentes. Me dejó una impresión indeleble de orgullo íntimo.

3. Las diferencias entre Feuerstein y Freire son para mí mínimas y complementarias, tal como he tenido oportunidad de comprobarlo, pero

para Alex Kozulin, Director de Investigaciones del ICELP, traductor de Vigostky al inglés, es poco menos que un insulto herético pretender relacionarlos, tal como me respondió cuando era su alumno en un curso del ICELP (www.icelp.org) en Jerusalén.

4. Me he encontrado con alumnas que tienen en su mano una hoja de alguno de los instrumentos diseñados por el ICELP. Al preguntarles qué hacen con ellos, me han respondido que tienen que completar las figuras, y que, cuando no saben hacerlo, la profesora lo completa sin mayor explicación. En este caso, no hay mediación y, más aún, una alteración radical e ignorancia burda del pensamiento y metodología de Feuerstein.

5. Recuerdo que siendo estudiante graduado de la Universidad de Stanford, USA, contestó mis requerimientos de orientación para mi tesis doctoral con una sola página, directa, precisa y suficiente.

8

Esa canción que no enseñé

Había un lugar muy apartado en la ciudad y hacia allá se dirigía un joven profesor lleno de entusiasmo. Cuando empezó sus actividades, invitó a todo el pueblo a cantar en los coros que él dirigía, muchas canciones enseñó. Muchas canciones del folklore fueron aprendidas. Un día, el joven maestro se tuvo que marchar de esa aldea. Con tristeza le dejaron alejarse. El les había entregado no sólo una forma de cantar, sino una nueva forma de vivir, antes que él llegara, los lugareños sólo se conformaban con escuchar las canciones en la radio, ellos nunca se hubiesen sentidos seguros como para cantar a viva voz ante un público. Ahora él se había ido, pero les había dejado un coro y un conjunto folklórico y, por supuesto, muchas y lindas canciones.

Cuando el profesor de música volvió después de diez años tuvo que reconocer que el pueblo seguía casi igual. Pero no, no era el mismo. Al seguir por el camino de tierra, un hombre estaba cavando una zanja; no parecía cansado. De improviso se pudo a cantar y el profesor de música pensó: "Y esa es una canción que no enseñé". Siguió caminando y más allá una mujer junto a una artesa lavaba y cantaba. Dio unos pasos y una muchachita cantaba mientras regaba unas flores y el maestro para sí mismo se repetía: "Es una canción que no enseñé". Al llegar a la plaza había un grupo de jóvenes que cantaban alegremente, él nunca había enseñado esos temas. Nadie le reconoció. Nadie fue a saludarlo, nadie le dio las gracias. "Es una canción que no enseñé" se repetía para sí el profesor lleno de asombro. Y su alma se llenó de gozo porque era un maestro de verdad.

-Javier San Miguel

Publicado en Revista Temas de Educación, Universidad de La Serena, Chile, Primer Semestre 1989, Nº 1 y 2: 3-18.

"Esa es una canción que no enseñé", dice nuestro colega del relato. Su trabajo educativo se ha proyectado en el tiempo, espacio y lenguaje, trascendiendo a su propia enseñanza. Lo aprendido por sus alumnos, en aquel tiempo y espacio, ha fructificado con sus nuevos lenguajes en la canción inédita, heredada de las anteriores, en el sentido que no es más que la expresión de lo viejo con ropaje diferente, pero también es la manifestación de lo original que rompe con lo antiguo. Mientras más violenta sea la ruptura más se precisa del pasado para comprender la creación presente.

Hay conjunción de historia y creación, de experiencia y originalidad. La originalidad no es creación en el vacío -*ex nihilo*- desde fuera de la historia y a espaldas de la experiencia, sino que es creación nutrida por el pasado fertilizando el futuro. La originalidad no es carencia de raíces, sino creación hecha posible gracias a ellas.

Que a nuestro colega no le sean extrañas las canciones que no enseñó y que incluso se reconozca en ellas, a pesar de desconocerlas completamente por no haberlas escuchado nunca, se debe a que conoce las semillas que sembró. Se encuentra a sí mismo, tanto en lo ajeno como en lo propio. En este caso, lo extraño no lo enajena, pues se encuentra en su historia. De esta manera, la autorrealización se va configurando junto a la originalidad de los otros, no en la copia fiel y nítida del comienzo, que va desluciéndose con el tiempo hasta acabar perdiendo sus perfiles en la oscuridad del olvido.

Historia y creación, experiencia y originalidad, se vertebran como características importantes del proceso educativo. Desafortunadamente no siempre son reconocidas y valoradas como tales en el proceso escolar que las desconoce, rechaza o no les asigna la importancia que merecen. Hay en esto una razón profunda: la misma estructuración espacio-temporal escolar de los Planes y Programas no permite que se valore adecuadamente la importancia de ambas. La historia no pasa de ser más que la sucesión de horas y días de clases y la creatividad no alcanza a superar la pregunta típica que no sorprende.

Por ejemplo, aquel profesor que siente que debe cumplir

con su programa en un plazo finito no puede permitir que un alumno o varios se salgan del tiempo asignado para aprender y del lugar apropiado para hacerlo en pos de una aventura científica. Esto supone no sólo el rompimiento con la planificación curricular, sino también el desmoronamiento de las fronteras de las disciplinas científicas. Los alumnos en su indagación pueden descubrir que estas barreras no son más que convencionales, por lo que no sólo exigirán, con la simplicidad que da la inocencia, el trabajo interdisciplinario, sino también reconocerán la necesidad de un enfoque transdisciplinario; es decir, que no sólo hallarán un hilo conductor que una las disciplinas científicas en determinados puntos de enlace, sino que las recorrerán con plenitud a lo largo y ancho de su realidad primigenia de naturaleza y cultura vivas y misteriosas.

El enfoque disciplinario ha probado ser práctico, funcional y útil; sin embargo, por ser heredero de una tradición epistemológica que concibe la realidad compuesta por segmentos separables, interdependientes y de gran autonomía relativa, aunque no sistémica, no ha logrado superar su perspectiva parcial y distorsionada de la totalidad, quedándose con un mosaico siempre resquebrajado en los límites arbitrarios de todas sus disciplinas. A esto hay que agregar las limitaciones cognoscitivas connaturales del hombre.

El acervo de conocimientos acumulados por las disciplinas científicas en años y años de paciente y no siempre fructífera labor, parece enorme, cuando en el fondo no pasa de ser la punta de un iceberg de ignorancia[1] ante el cual el estudiante queda anonadado por todo lo que se dice saber, expresando en los Planes y Programas de estudio, a la vez que parece ajeno ante todo lo que se desconoce, pues no se le expone ante ello. No hay confrontación entre ambas, sino omisión descarada del segundo.

De lo anterior fluyen los siguientes axiomas escolares para alumnos y profesores:

- “Estudia para responder, no estudies para preguntar”.
- “Enseña lo que sabes, no enseñes lo que ignoras”.

Parecen un contrasentido y, sin duda, lo son desde el punto de vista de la lógica escolar[2], siempre más administrativa que educativa, para quien el aprendizaje escolar tiene lugar en función

de respuestas establecidas previamente. Al alumno no le cabe más que aprender a responder lo que otros ya pensaron, incluso, cuando indaga al realizar un trabajo de investigación, tiene establecido el descubrimiento que debe hacer. Siempre lo espera un conocimiento ya establecido, sea a manera de fórmula, comprobación empírica, fecha, dogma, paradigma; siempre está allí, localizado dentro de las coordenadas espacio-temporales de la escuela.

El alumno no es evaluado en su aprendizaje por las preguntas que formula, por sus sorpresas, sueños e ideas o por las dudas surgidas en el estudio, sino por sus conocimientos y respuestas. Un ejemplo sobrecogedor lo tenemos con las llamadas "pruebas objetivas" que, dada su intencionalidad y estructura no pueden menos que disminuir al máximo, si es que no eliminan, la posibilidad de ser una instancia de aprendizaje a través de preguntas no orientadas por respuestas estereotipadas. Estas pruebas no enfatizan el interés por la búsqueda de certezas en un medio pletórico de incertidumbres[3], sino la de certezas dogmáticas, anticientíficas.

Como plantean Maturana y Varela, todos, profesores y alumnos, capitulamos fácilmente ante

> ... la tentación de la certidumbre. Nosotros tendemos a vivir en un mundo de certidumbre, de solidez perceptual indisputado, donde nuestras convicciones prueban que las cosas son de la manera que las vemos, y lo que nos parece cierto no parece tener otra alternativa.

La tentación de la certidumbre aparejada con el temor a lo incierto, se materializa en la compulsión sentida hacia la causalidad como principio epistemológico rector, que no discutiremos en su valor, pero si en cuanto a su aplicación indiscriminada. Esto se descubre muy bien en la escuela donde todo debe ser explicado causalmente, no dejándose lugar para el libre juego del azar y de la casualidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que quedan proscritos irremediable y, al parecer, definitivamente, mientras la escuela siga estacionaria en su estado actual.

Benke nos da un ejemplo extraordinario sobre este asunto cuando se refiere al descubrimiento, hecho por Federico Kekulé

(1829 - 1896), sobre la polivalencia del carbono y la estructura molecular del benceno:

> El propio Kekulé relata que durante mucho tiempo trató infructuosamente de organizar en un gráfico, la manera cómo podían estar relacionados los átomos de carbono entre sí para constituir la molécula básica del benceno cuya organización constitutiva explicaría entonces las propiedades del mismo. Hasta que "una noche -dice- volviendo de una borrachera, me acosté a dormir y soñé que seis monos se perseguían agarrados cada uno de la cola del siguiente, formando así un círculo cerrado. Al día siguiente repentinamente relacioné que esa debía ser la respuesta que buscaba y cada átomo de carbono debía estar dispuesto en el vértice de un hexágono". Esta inspiración fue genial, porque más tarde todos los datos experenciales y teóricos confirmaron la validez de tal hipótesis.

No podemos menos que asombrarnos ante esa maravillosa casualidad del sueño de los monos que le entregó a Kekulé la chispa para encender de claridad toda la oscuridad de su trabajo. Se puede decir, tal vez con razón, que si él no hubiera investigado metódica y sistemáticamente, no podría haber soñado lo que soñó y mucho menos relacionarlo al amanecer del sueño etílico. ¿Cómo negarlo? Tal vez es cierto. Tal vez es falso. Podemos aceptar que es verdadero, pero esto no invalida para nada el carácter fortuito, hasta donde la ciencia actual puede dar razón del sueño de seis monos agarrados de la cola. ¿Cuántos otros descubrimientos han sido hechos en circunstancias semejantes? No lo sabemos, pero no debe sorprendemos que sean muchos. No afirmamos, ni siquiera remotamente, que la casualidad no tenga causa. Lo que sí argumentamos, es que no la conocemos con certeza irrebatible y, mientas así no sea, es y será casual, fortuito y, su ocurrencia, producto del azar epistemológico.

Lo importante no es entrar a una discusión bizantina sino acometer la empresa de investigar cuál es el rol que cumple la casualidad en los procesos educativos y en la ciencia en general. Nos asalta la presunción de que es necesario e importante conocer cómo podríamos ayudar a nuestros alumnos y a nosotros mismos a tratar con la casualidad. No debemos esperar que sobrevenga

la "iluminación de la ampolleta" o el *insight*; tenemos que salir a su encuentro, provocando su ocurrencia, que sospecho no vendrá del lado de la certidumbre sino de la incertidumbre, originadora de dudas e inquietudes. En esto no puedo dejar de ser socrático, a la vez que quedar casi sin habla ante la abismante tarea que tendríamos con cada alumno, personal al fin y al cabo, que decida preguntar como el niño, incansable en este menester, que nos llega a exasperar por nuestra falta de respuestas a sus preguntas y, especialmente, por nuestra incapacidad para hacer preguntas.

El niño no pedagogizado aún en la cultura de la respuesta, vive ocupado de preguntar, observar y actuar, a diferencia de nosotros, socializados en la pedagogía de la respuesta, que vivimos "pre-ocupados" de formular "la" pregunta no hecha aún[4], por lo que se nos disuelve entre nuestras manos la fascinación del descubrimiento. Tanto nos pre-ocuparemos de hacer que no tenemos tiempo para ocuparnos.

Ahora bien, el enfoque interdisciplinario, originado a partir de las limitaciones epistemológicas y metodológicas inherentes a cada disciplina científica, se ha constituido para poder responder más adecuadamente a los estrictos y exigentes requerimientos del progresivo y exponencial desarrollo científico y tecnológico propio de los países llamados desarrollados. Sin embargo, la especialización cada vez más específica no lo favorece en la misma medida que ahonda las separaciones disciplinarias, las que son mucho más marcadas entre los especialistas técnicos de las ciencias naturales que en los de las ciencias sociales.

Resulta superfluo afirmar que esto es aún más grave cuando se trata de especialistas formados bajo diferentes paradigmas científicos y culturales, como sucede, por ejemplo, entre los médicos y personal de salud formados en la universidad de acuerdo a los cánones médicos occidentales y aquellos cultores de la medicina tradicional[5]. En una investigación reciente sobre los "conocimientos, contactos y actitudes de los agentes de la medicina oficial hacia la medicina tradicional o popular", Medina y otros, informan que:

> De los resultados obtenidos cabe destacar una información teórica relativamente importante, pero con

> contactos escasos y pasivos y actitudes restrictivas y muy cargadas de prejuicios negativos más o menos indiscriminados hacia la Medicina Tradicional en general. Existió en los profesionales universitarios, además, otra actitud contraria respecto a defender el respectivo status profesional, cuando las acciones de los agentes populares de salud fueron estimados como invasoras del propio desempeño. El auxiliar de enfermería, por su parte, aunque pareció más próximo al contexto socio-cultural en el cual se manifiesta la Medicina Tradicional, presentó una serie de ambigüedades y ambivalencias hacia ella. No obstante, el alto interés por conocer más de este tipo de fenómenos, no más del 10% de los profesionales de la salud estaría receptivo hacia los valores propios del sistema médico popular, situación asociada sólo con haber vivido en sector rural e independiente tanto de cada actividad laboral específica como de su ubicación geográfica.

Lo descrito no es privativo de Chile, sino que es una situación extendida que impide apoyarse en las comunidades para desarrollar programas exitosos, especialmente los de atención primaria de salud. En la Declaración de Alma-Ata en 1978, la OMS y UNICEF, postulan la salud para todos el año 2001, por lo que recomiendan esta integración para materializar la salud como un "estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones y enfermedades" (OMS - UNICEF 1986). Hay comprensión de que no es posible alcanzar las metas manteniendo las separaciones antagónicas tradicionales entre estos especialistas. Es fácil comprender que esto es difícil, especialmente cuando se siente invadido el campo profesional y el estatus adscrito a él. En la investigación mencionada sobre el personal de salud en Chile, se detectó lo siguiente:

Los distintos profesionales universitarios característicamente mostraron actitudes afectivamente neutras respecto a varias manifestaciones de la medicina tradicional, que le eran distantes, pero típicamente invirtieron esta aparente imparcialidad, incluso agresivamente, cuando el fenómeno afectó, por así decir, su propio territorio de acción (casos de la matrona ante la partera y del neuropsiquiatra ante el santiguador)[6].

Sabemos que esta es una empresa ardua que requiere mucha

entrega. Lo mismo nos toca a los profesionales de la educación junto a los educadores populares frente a los grandes desafíos recogidos por la UNESCO en el Proyecto Principal (UNESCO 1981), los que difícilmente podrían ser alcanzados desde el sistema escolar oficial que históricamente ha sido incapaz de solucionarlos. En la escuela esto no es fácil; especialmente mientras se continúe considerando que la educación es patrimonio exclusivo de la escuela y de los profesores. Así no se romperá el aparente círculo vicioso que impide recurrir a otros agentes educativos -como los educadores populares- y a otras instancias educativas como la educación informal y popular.

Diversos factores intervienen para dificultar el trabajo interdisciplinario, tales como la burocratización administrativa, que los miembros de las Unidades Técnico Pedagógicas no siempre pueden superar, el exceso de trabajo, la subprofesionalización docente y la dualidad de roles. Creo que por mucho tiempo más el trabajo interdisciplinario continuará como utopía, en tanto cuanto las escuela siga volviéndole la espalda a la labor educativa. Los estudios hechos al respecto no nos dejan otra posibilidad que la de ser pesimista.

La experiencia de casi veinte años de perfeccionamiento a aproximadamente 270.000 profesores que han asistido a más de 5.000 cursos, ha llevado al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) a explicitar las siguientes observaciones:

· La falta de una adecuada coherencia entre los programas, proyectos o acciones de perfeccionamiento y la implementación de una concepción curricular centrada en la persona.

· Los métodos de enseñanza empleados no han sido siempre los más adecuados. Generalmente, presentan los mismos defectos que los perfeccionadores sugieren al docente evitar con sus alumnos.

· La escasa concordancia entre los programas de perfeccionamiento y la realidad en que se desempeña el profesor.

· Los cursos, algunas veces, se mantienen en el nivel de la elaboración teórica, descuidándose la indispensable relación que debe existir entre la teoría y la práctica.

· Los cursos impartidos no siempre han constituido un

auténtico aporte para los profesores desde el punto de vista de la actualización de su formación académica, ya sea en contenidos específicos de asignatura o en el área educacional.

· La orientación casi exclusiva hacia la asignatura, en desmedro de otros elementos o factores que precisan de una mayor atención.

· La falta de una vinculación más estrecha entre los sistemas de perfeccionamiento y de formación inicial, ya que ambos procesos forman parte de un proceso mayor de formación continua del docente.

· Para mejorar la calidad del perfeccionamiento docente impartido, se hace necesario reflexionar sobre el rol de la educación en nuestra sociedad.

Tampoco se vislumbra algún tipo de relación significativa entre las instituciones de educación superior, en este momento de gran expansión, masificación y diversificación de ellas. Allard, al sintetizar su análisis, nos dice:

> La regla general en la Región, actualmente es que las universidades y las instituciones postsecundarias coexisten sin mayores conexiones entre ellas, y la excepción son los sistemas interrelacionados.

El enfoque interdisciplinario ha tenido también otros antecedentes causales que tienen que ver directamente con el desarrollo científico y tecnológico al más alto nivel -expresado principalmente a través de los requerimientos y logros de la industria de la guerra y espacial-, que con la urgencia de acabar o disminuir la injusta situación.

Lo anterior perfila una limitación seria al trabajo interdisciplinario. Cada cual permanece en su área disciplinaria y desde allí se comunica con los otros, haciéndolo a veces extraordinariamente bien y la mayoría de ellas muy mal. Sin duda alguna que es mejor que el enfoque disciplinario, pero no es suficiente. Hay que ir más allá, hasta donde la integración no sea el punto de llegada, sino el de partida, esto es, la transdisciplinareidad.

Esto nos lleva afuera del ámbito escolar, no para quedarnos allí, sino para regresar enriquecidos con lo que descubramos en relación a los procesos educativos. Por lo pronto, no se agotan

en los procesos escolares simplemente porque la vida no se termina con ellos ni en la escuela. Por el contrario, ha comenzado mucho antes que uno se incorpore a ella, continúa mientras se asiste a la escuela y sigue después que se egresa de ella. Esta es la educación informal.

Poco se sabe de lo que acontece en los procesos educativos informales, puesto que la investigación educacional se refiere principalmente a los procesos escolares[7]. ¿Qué se sabe, por ejemplo, de como se dan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la calle o en el seno de la familia? ¿Qué se conoce de los procesos evaluativos con los que nos orientamos en nuestra vida diaria y cotidiana? ¿Qué podemos decir del aprendizaje axiológico y estético? Muchas son las interrogantes pero de pocas se puede dar razón "científica". Sin embargo, su importancia es inconmensurable. Basta decir que no sólo acompañan a los procesos escolares, sino que además los alteran de diferentes modos y consecuencias.

La escuela no puede continuar siendo indiferente ante el currículum oculto, mucho menos puede aceptarse la arbitraria dicotomización entre currículum oculto y manifiesto. Tampoco hay que caer en la ilusión de que no hay diferencias significativas entre ellos. Existen y son muchas. Estas modalidades curriculares son diferentes, aunque no necesariamente opuestas. Sin embargo, la lógica escolar, dicotomizadora de la realidad en polos antagónicos, no en aspectos diferentes, difícilmente pueden aceptar su existencia en términos educacionales, sólo la reconoce para luchar contra ella, no para aliarse con ella y poder maximizar el potencial educativo. Es así como el currículum oculto pasa a constituirse en un mal que hay que extirpar, en gran parte gracias a la represión disciplinaria. Cuando no lucha contra él, lo niega.

Es difícil incorporar el currículum oculto a la vida escolar, tal vez lo que hay que hacer es invertir la perspectiva y pensar cómo incorporar la educación formal a la educación informal, es decir, el currículum manifiesto al oculto. Ambas perspectivas son difíciles por ahora, especialmente la segunda puesto que, de alguna manera, significa el fin de la escuela en los términos actuales.

La escuela al pretender escolarizar todo, incluso los procesos

educativos que caen bajo su campo de acción, que no se limita al edificio escolar, sino que abarca la sociedad en general, actúa bajo la misma ambición que corroía al Rey Midas al tratar de tocar todo para que todo se transmutara en oro, quien, al percatarse que él mismo si se tocaba se convertiría en estatua de oro, descubre lo nefasto del poder desmedido.

La institución escolar mantiene prisioneros aquellos procesos educativos gracias a nosotros los profesores que los escolarizamos. Luchamos contra ellos cuando los descubrimos en el currículum oculto y en la educación informal, desconociendo que en ellos está la posibilidad de volver educativa la escuela. En virtud de esto es posible hablar de procesos educativos escolares, debido a la síntesis dialéctica entre muchas realidades que, más que proclamar la unidad de procesos para todos, resalta la diversidad entre los pares. Esto es de radical importancia dado que la escuela está organizada como si todos fueran iguales y aquello es falso, aunque cómodo y funcional. De ahí la importancia que se le asigna a todo lo que normalice, pues favorece la rotulación de los actores del proceso educativo y la subordinación de éstos a las normas imperantes.

En esto, la riqueza educativa de la escuela, se pierde confundida en la formalización del proceso, en los tecnicismos propios de cada asignatura y en la disciplina escolar que, por lo común, inhibe las inquietudes personales, así como la búsqueda y generación de nuevos conocimientos. Se busca el logro escolar "cierto", medido según criterios objetivos no discutidos, ante el logro educativo "incierto" que integra de manera no escolar la objetividad con la subjetividad. Es en esta última alternativa en donde existe el derecho a equivocarse, proscrito de la escuela, porque junto al error objetivo está el proceso de búsqueda que en el futuro puede madurar hacia la verdad. La verdad científica queda relativizada por los procesos de investigación y por la práctica. Ya no bastan los criterios aislados, sino que se buscan otros nuevos que aúnen la diversidad sin reducirla arbitrariamente.

Ya no es suficiente el criterio disciplinario ni el interdisciplinario, a pesar de sus logros innegables, sino que es necesario uno más complejo y, a la vez, más simple, esto es, el enfoque transdisciplinario, que no excluye los anteriores, sino

que los ubica en sus realidades parciales. Ninguno de los dos ha logrado entregar a la escuela lo que ésta ha rechazado: la realidad; sólo le han aportado conocimientos parciales y algunas posibilidades de comunión disciplinaria. No han dejado lugar para el encuentro de las personas que han cedido su puesto, eminentemente subjetivo, ante el imperativo de la objetividad de la ciencia y de sus respuestas fragmentadas.

Un enfoque transdisciplinario retoma al alumno y al profesor como lo que son: actores subjetivos y objetivos del proceso educativo, quienes transitan por la realidad modificándola y transformándose en un continuum incierto y contradictorio que no desespera porque se comunica por el terreno axiológico que les da coherencia y consistencia. La objetividad y la subjetividad ya no son antinómicas, sólo son diferentes.

Este es el campo de la educación informal, donde no hay separación entre dominios de la personalidad cognitivo, afectivo y psicomotriz-, sino integración de ellos. Así se explica la enorme fuerza educadora que ejerce el medio sobre nosotros, que nunca es físico, o químico, o matemático, o sociológico, etc., sino que es todo ello como totalidad: es la velocidad que fascina, es la flor que aromatiza mis sentimientos, es el hambre del niño que escandaliza. Eso y mucho más es la realidad. No es el fenómeno químico del hambre, ni el fenómeno físico del movimiento para comer, ni el biológico de la sensación de hambre, ni el psicológico de querer comer un pollo, o el social de la injusticia, ni el moral del pecado social. Es todo ello y mucho más. Y eso no lo aprendemos a través del estudio de varias disciplinas, sino cuando borramos sus fronteras y sus puntos de encuentro. No hay enseñanza técnica, por una parte, y moral o estética por otro, sino todo está junto y, de allí, su fuerza.

La transdisciplinareidad no es punto de llegada en la educación informal, sino el de partida. El desafío que nos queda es hacerlas una en la diversidad. Un ejemplo de ello lo tenemos en ese colega desconocido que escuchó con gozo *una canción que no enseñó*.

NOTAS

1. En 1978 fue editada una *Enciclopedia de la Ignorancia* (Duchan y Miranda, 1978) donde se reunió artículos de eminentes científicos referidos a todo lo que se ignora en su campo disciplinario y a lo poco que se sabe. Este es un libro que hay que conocer.

2. En mi trabajo "Contradicciones e incertidumbres en el proceso, de formación de profesores de enseñanza básica" (Calvo,1988) desarrollo más extensamente esta idea desde una perspectiva complementaria.

3. En "Haciendo educación y ciencia entre la sabiduría de la incertidumbre y la sabiduría de la certeza" (Calvo, 1987), argumento, sobre las tensiones existentes en las modalidades educativas formales e iniciales, al igual que en tomo al quehacer científico y educativo en los dos tipos de sabiduría.

4. Lamento no tener a mano la referencia bibliográfica, pero no resisto contar la siguiente anécdota, personalmente relatada por Gabriel García Márquez, relacionada con el eterno acoso periodístico para entrevistarlo. Cada entrevistador quiere hacer "la" pregunta clave, esa que ningún otro periodista le ha formulado antes, pero que todos han hecho siempre. Dice el escritor que comprende a sus colegas periodistas porque él también lo es, pero que, por otro lado, se encuentra cansado de haber escuchado la misma pregunta cientos de veces y de haberla respondido igual número de veces, razón por la cual ahora inventa respuestas, así no se aburre y el periodista se va con algo original.

5. La Medicina Tradicional o Popular surgida de la amalgama entre la medicina aborigen prehispánica y diversos aportes tanto de la medicina que practicaban los grupos conquistadores ibéricos, corno también de la medicina moderna (Medina et al 1986: l).

6. Santiguador: Agente Popular que cura santiguando. Su práctica es eminentemente mágico religiosa. Utiliza en ella símbolos religiosos como imágenes, medallas con imágenes religiosas o crucifijos, rezos a Dios o a la Virgen y el uso del agua bendita; y también mágicos corno pasar tres veces en cruz o en realizar el santiguamiento, tres o nueve veces, los días martes y viernes, con esos símbolos (Medina et al 1986: 124).

7. Invitamos al lector a consultar las bases de datos que quiera para que saque sus conclusiones.

9

Educación versus Escolarización

Se reconoce como postulado que la escuela es un espacio y tiempo de encuentro entre distintas personas gracias a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, es un error reducirla a esta función, dado que la realidad escolar no se agota en ellos, antes bien, posibilita otras relaciones y procesos no directamente dependientes de la enseñanza y aprendizaje de contenidos disciplinarios.

Por otra parte, la experiencia nos enseña que la escuela también es un espacio y tiempo de desencuentro entre sus protagonistas, donde tienen lugar distintos tipos de conflictos, tales como aquellos entre los valores verbalizados a través de la enseñanza y los vivenciados como valiosos en la experiencia o aquellos que surgen del modo antagónico con que se enseña la teoría y la práctica, cuya consecuencia es la comprensión dicotomizada de la realidad en dos polos contrapuestos, mutuamente excluyentes, donde para muchos, teoría es sinónimo de palabrería y, práctica, de activismo.

No es una exageración afirmar que esto da lugar a muchas contradicciones que confunden en vez de orientar a alumnos y profesores, de tal modo que es necesario establecer que la cultura escolar se cimenta sobre la contradicción y el conflicto, más que sobre la armonía. Ahora bien, no sólo resulta curiosa la tendencia

---

Publicado por el El CANELO (Revista Chilena de Desarrollo Local), 2(2)18-20, marzo, 1987. Posteriormente fue publicado por el Proyecto Multinacional de Educación Básica (PRODEBAS) organización por la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Ministerio de Educación de Chile, Boletín Nº 2:9-12, 1992.

a negar este carácter de la cultura escolar, sino también la inclinación a referirse a ella en términos idealizados. De esta manera, la realidad escolar queda reducida, ya sea a una verbalización sobre el deber ser del proceso escolar sin referencias veraces a la realidad o, para superar esta evidente limitación, se la reduce a una simple ecuación cuantitativa entre lo que hay que hacer, lo posible y lo realmente alcanzado, partiendo desde una realidad arbitrariamente establecida, que pasa por alto las condiciones subjetivas y objetivas de los actores y del medio circundante, sea para fijar los objetivos, estudiar la factibilidad según los recursos o para evaluar lo logrado. Así, es fácil confundir lo real con lo ilusorio o con el deber ser.

Consecuentemente, frente a la evidencia del sinnúmero de conflictos y de contradicciones propios de la realidad escolar, se opta por el seguro refugio de una escuela de solo dos caras: por un lado, la faz austera del deber ser y, por el otro, el semblante agradable de la realidad imaginaria, de promedios, estadísticas, buenas intenciones, profecías auto cumplidas, y no la realidad de la objetividad subjetiva de alumnos y profesores, cada uno y todos ellos, enraizados en sus historias personales y colectivas. De tanto pretender objetivar el proceso educativo se ha terminado por des-subjetivizarlo. Profesores y alumnos dejan de constituir el centro del proceso, que es ocupado por los informes administrativos que hay que llenar. Hay que cumplir con la formalidad y no con la intencionalidad educativa. Sin embargo, la escuela no es ni una ni otra cara, ni siquiera la suma de ellas, sino todas en conjunto. Conocer la escuela no es solo un asunto de establecer relaciones entre variables, sino también de comprender vivencial y axiológicamente lo que ocurre en ella. No hacerlo equivale a pretender conocer, comprender y valorar lo que es la vida sólo a través de la lectura de informes técnicos.

SUBJETIVIDAD OBJETIVADA

Ahora bien, no obstante su evidencia, se ocultan las características cualitativas de la escuela, que expresan la relación sinérgica entre la subjetividad y la objetividad de los actores del proceso educativo, para destacar la realidad y el peso de algunas

variables "objetivas" que se supone facilitan el control técnico, aunque no siempre educativo, del acontecer escolar. Al confundir la "objetividad" de la ciencia física con la "subjetividad objetiva" de profesores, alumnos y la "objetividad subjetiva" de sus interacciones, se tergiversa el proceso educativo en lo que le es más propio, al encerrarlo dentro de patrones ajenos al devenir educativo.

La educación no es solamente un acontecer lineal en el tiempo dentro de un período definido, sino que es un devenir complejo, de avances y retrocesos, de contradicciones y oposiciones, algunas solucionables y otras irreductibles a unidad alguna, llevado a cabo en espacios y tiempos múltiples y diversos. Por esto, la educación es eminentemente histórica.

En cambio, la escolarización es básicamente secuencial de acuerdo a la sucesión cronológica del calendario escolar y llevada a cabo en lugares predeterminados. En ella, el aprendizaje debe evaluarse objetivamente según procedimientos, técnicos en lo posible. No argumento sobre la necesidad y utilidad de planificar, ejecutar y evaluar técnicamente, sino acerca de lo que realmente sucede al interior de la escuela y sobre algunos supuestos de la cultura escolar. Sólo a modo de ejemplo, es interesante mencionar que, a pesar de no tener un conocimiento científico comprobado sobre la incidencia del azar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, continuamos usando modelos instruccionales donde el azar está proscrito oficialmente, aunque no en las prácticas rutinarias de la escuela, pues emerge aunque se lo trate de evitar.

Por lo anterior, comprendemos por que la cultura escolar, gestada en cada escuela, no puede ser una ni única, sino plural y diversa, por constituirse a lo largo del devenir de sus actores -profesores y alumnos- insertados en sociedades distintas y unificados en y por su participación en procesos educativos y escolares, a veces coincidentes, comúnmente diferentes y, en algunas oportunidades, opuestos entre sí.

PROCESO EDUCATIVO Y ESCOLAR

Los procesos educativos son básicamente casuales, contradictorios e inciertos, sea porque su origen es difícil de

establecer, porque en su génesis múltiple no intervienen patrones escolares o porque su intencionalidad no siempre es unívoca. Tienen lugar dentro y fuera de la escuela, gracias a espacios, tiempos, y lenguajes diferentes a los de la vida escolar formalizada.

Por su parte, los procesos escolares son diferentes a los educativos al asumirse que el proceso acontecerá indefectiblemente según los patrones preestablecidos de casualidad e intencionalidad precisas. Desde esta perspectiva, el azar, la contradicción y la incertidumbre no pueden ser reconocidas ni aceptadas como categorías escolares y, mucho menos, de las ciencias de la educación vigentes. En términos pedagógicos no pasan de ser una molestia, causantes de perturbaciones y alteraciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como una manera de evitarlas o minimizarlas se recurre a un tipo de planificación curricular ciega y al control disciplinario represivo, especialmente de lo emergente.

Gracias a los procesos escolares, profesores y alumnos pueden realizar sus roles inmutables: la enseñanza para el profesor y el aprendizaje para el alumno. Cada uno encerrado dentro del aula, del calendario escolar y del lenguaje técnico específico de la disciplina. Es inconcebible que el alumno pueda enseñar y el profesor aprender. A lo más, cada cual podrá simular que desempeña el rol del otro, pero sólo para motivar y por momentos breves.

El profesor al quedar obligado a enseñar sólo lo que sabe, nunca lo que ignora, tampoco puede indagar genuinamente junto a sus alumnos. No pueden hacer ciencia, puesto que sólo les cabe repetirla a través de experimentos planificados para descubrir lo que dice el programa de estudio. Así, en su mayoría las preguntas escolares no son más que la repetición mecánica de lo conocido; lamentablemente no son preguntas que lleven al estudiante por derroteros inéditos ni tampoco son simientes que pueden fertilliezar a una teoría; son repeticiones de preguntas ya formuladas por otros. No permiten saltar las barreras del enfoque científico disciplinario.

En los casos en que se habla de búsqueda interdisciplinaria, no se trata más que de una ficción engañosa, al creer que la realidad es tal como la conciben las disciplinas científicas y que

replican las asignaturas escolares, es decir, un conjunto de mosaicos relacionados en aspectos puntuales, y no una realidad única e integrada sinérgicamente. La realidad no es física, por un lado, química, por otro, y, biológica, más allá, sino una sola. El que se estudie la realidad por disciplinas separadas y parciales es un problema que genera limitaciones graves e inconmensurables. Si a lo anterior le agregamos las dimensiones subjetivas que se manifiestan cuando se involucran los seres humanos, la situación se complica notablemente. Lo dicho no tiene que ver con los prodigiosos progresos científicos y técnicos que se han realizado a pesar de estas limitaciones. Sin embargo, dichos éxitos no justifican de manera suficiente continuar indefinida y unilateralmente con dichos modelos, especialmente por las nefastas consecuencias ambientales que genera.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben orientarse por modelos *trans-disciplinarios*, que superen las limitaciones epistemológicas de los modelos disciplinarios e inter-disciplinarios; esto es, modelos que incorporan no sólo variables objetivas, controlables, sino también la realidad subjetiva, axiológica.

El análisis de los procesos educativos y escolares nos dará algunas luces al respecto. Los primeros son propios de la educación informal, mientras que los segundos pertenecen a la educación formal. El tiempo escolar es cronológico, lineal y monocrónico; en cambio, el tiempo educativo es histórico, multisecuencial y policrónico. En el tiempo escolar no se puede hacer más que una tarea por vez, gracias a su intencionalidad unívoca; de allí que la distracción, al igual que la imaginación, concebida como la "loca de la casa", sean castigadas por perjudiciales.

Por el contrario, en el tiempo educativo, dado que la intencionalidad no es única, sino dispar y múltiple, se acepta tanto la simultaneidad en la ocurrencia de los fenómenos como la subjetividad que los modifica, imprimiéndoles el sello personal; tampoco la explicación causal de los fenómenos es lo más importante, sino que se acepta la casualidad, no porque se los suponga generados espontáneamente, sino por influencia que ejercen en el acontecer cotidiano y por la dificultad de descubrir

la causa de todo lo que ocurre.

CONTRADICCIONES DE LA ESCUELA

Una de las deficiencias y contradicciones radicales de la escuela radica justamente en su obsesión patológica por la explicación causal de todo, incluso de lo que no sabe, llegando a inventar causas donde todavía no se las ha determinado científicamente.

Con el espacio escolar, monoproxémico, ocurre algo semejante. Se trata de los espacios de la escuela y de aquellos lugares asignados previamente; sólo en ellos pueden tener lugar los procesos de enseñanza y de aprendizaje válidos y certificados por la escuela. Además, este espacio no permite más que el uso restringido para los fines que se han estipulado; incluso cuando se lo utiliza con otros objetivos se habla de "actividades extra-programáticas".

No sucede así con el espacio educativo, multiproxémico, constituido por toda el devenir, incluso el interior; la intimidad no está excluida, como acontece con el espacio escolar donde profesores y alumnos no pueden refugiarse en sí mismos. Esto ayuda a entender por que es tan difícil que la escuela acepte al "ensimismamiento" y a la subjetividad, y con qué facilidad se enajenan y fascinan con la objetividad de las calificaciones y de los informes.

Las consecuencias son muchas; entre ellas, no es fácil ni seguro controlar la intencionalidad unívoca de los procesos escolares; tampoco es posible limitar el número de variables que intervienen en el proceso educativo, ni su interrelación con los valores que modifican cualitativamente estos procesos, a pesar de los intentos por mantener a los procesos escolares aislados de toda contaminación axiológica, lo que llega a situaciones absurdas como la de tener que enseñar los valores, por ejemplo, de solidaridad, justicia, belleza, en clases especiales porque no se permite vivirlos con plenitud en los tiempos y espacios escolares; obviamente lo que queda no son más que remedos burdos y desvalorizados. Afortunadamente esto no es así en los procesos educativos.

EL LENGUAJE ESCOLAR

Con el lenguaje escolar también tenemos restricciones severas correspondientes a su mayor elaboración y especificidad técnica, que no todos están en condiciones de comprender con facilidad y sin conocimientos previos. Desafortunadamente, no siempre este lenguaje corresponde a un saber científico genuino, sino que muchas veces no es más que la fachada árida y estéril que esconde ignorancia. No es común que un profesor pueda explicar su materia de manera novedosa ante las preguntas ingeniosas de sus alumnos. Por lo general, queda atrapado por el lenguaje que no domina, y no me refiero al lenguaje técnico de su especialidad, sino al lenguaje especializado que se requiere para explicar la realidad. No se trata que deje de usar las palabras técnicas que especifican los conocimientos científicos, sino que abandone la misma explicación reiterada, dicha una y otra vez con el mismo enfoque y no con otros diferentes que le permitan descubrir la realidad desde otras perspectivas. De aquí a afirmar que los alumnos son torpes e ignorantes hay un solo paso; tampoco se puede inferir que los profesores son incompetentes, sólo podemos establecer que educar es asunto serio y complejo.

En cambio, el lenguaje educativo, si bien es especializado, no es técnico al modo como lo es el lenguaje científico. Lo usamos a diario en la mayoría de las circunstancias de nuestra vida, excepto cuando estamos forzados a expresarnos con el lenguaje formal, escolarizado. Para dominarlo se requiere de práctica y participación; sin embargo, nadie es excluido ni marginado por desconocerlo, excepto en aquellos grupos que han elaborado códigos privados. No es sólo oral y escrito como el lenguaje escolar, también es no verbal, de modo que la comunicación también se realiza por medio de insinuaciones, gestos, sobreentendidos, etc., sin quedar limitado al uso adecuado de frases y palabras técnicas, gramaticalmente correctas.

Afortunadamente, los procesos escolares no están solos en la escuela, sino que se encuentran permanentemente acompañados, interpelados e interpretados por los procesos educativos, conformando infinitas interacciones que los modifican constantemente, gracias a lo cual se crean los procesos

educativos escolares. Que sean más educativos que escolares depende de muchos factores, por ejemplo, la imposición administrativa de redactar informes burocráticos que ocultan los procesos educativos resaltando los escolares, o la obligación de memorizar en vez de comprender, etc.

Ahora bien, al interior de los procesos educativos escolares hay una constante tensión dialéctica, originada por la intención escolar de uniformar todo tras una aparente unidad de intereses, capacidades, habilidades, etc., y la intencionalidad educativa que reconoce como punto de partida la diversidad existente entre los protagonistas y sus mundos circunstanciales. La escuela se confunde al asumir como unidad real, originaria, lo que no es más que la unidad postulada, deseable. Lo primigenio son las personas y sus subjetividades objetivadas en el devenir histórico. No aceptarlo constituye otro de los errores graves de la escuela.

Consecuentemente, la cultura escolar, en tanto realidad espacio-temporal, recreada a través de un lenguaje, es la expresión de la convergencia, conflicto y resolución de las tensiones originadas por las realidades subjetivas y objetivas co-existentes, de manera tal que explica la realidad de los procesos educativos escolares.

10

Contradicciones e incertidumbres en el proceso de formación de profesores

La educación no es patrimonio exclusivo de la escuela ni de los profesores, al igual como la salud no lo es de los hospitales y de los médicos. Educar es mucho más que escolarizar, por lo que la formación de los nuevos profesores y el perfeccionamiento de los actuales debe trascender la simple preparación para el ejercicio docente en el aula.

Esto no es fácil por cuanto la escuela nos magnetiza, cual poderoso imán, atrayéndonos violentamente o repeliéndonos con igual fuerza. Difícil guardar neutralidad o, para decirlo con otra connotación axiológica, objetividad ante ella. Tampoco la escuela es neutra con nosotros. Cualquiera sea la perspectiva que asuma debemos tener en cuenta esta ambivalencia, pues de ella surge una de las tantas vertientes que da forma a la cultura escolar, la que, a su vez, modifica los procesos educativos que se gestan y desarrollan en su seno.

EDUCACION Y ESCOLARIZACION

Contrario a lo que puede parecer, la cultura escolar es más proclive al olvido que al recuerdo. Por ejemplo, nos induce a olvidar que no todo lo que pasa en la escuela son procesos de enseñanza y de aprendizaje de contenidos disciplinarios. Si esto fuese así, el proceso de enseñanza y de aprendizaje fluiría de

---

Presentado en el "Seminario de Formación y Perfeccionamiento de Profesores de Educación General Básica", organizado por el Programa de Educación General Básica, Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Regional Temuco, 26 y 27 de noviembre de 1986, Temuco, Chile.

manera simple. No lo es y esto lo sabemos todos. Intervienen en él muchas variables, frente a las cuales pocas veces, profesores y alumnos, tenemos algún control escolar.

Sólo como ejemplo, pensemos en el sinnúmero de variables que entran en juego en cualquier momento durante una hora de clases. Fácilmente encontramos a un profesor con cuarenta y cinco alumnos; si fuesen menos, no importa mayormente para efectos de este análisis. Si los observamos en el dinamismo de sus relaciones y si pudiésemos penetrar en la intimidad de cada una de estas cuarenta y seis personas, caeríamos en cuenta que controlar todas y cada una de esta variables es, por lo menos hasta ahora, imposible, al igual como para el físico resulta predecir el curso de la caída que tendrá una partícula de polvo que vemos descender y ascender al trasluz de nuestra ventana. Tenemos diariamente ante nosotros una multitud infinita de realidades educativas que nos pueden provocar vértigo, sorpresa, pánico, extrañeza, entusiasmo. Sin embargo, estos estados no son permanentes, sino fluctuantes. Su importancia no sólo radica en que son consecuencias de todas esta interacciones, sino que además actúan como causas -en el fondo son causas/efectos- que modifican todas las interacciones posteriores.

Ante esto que parece exceder nuestra capacidad de comunicación dialógica, que sin duda sobrepasa nuestras posibilidades de comunicación escolar, la escuela responde normalizando comportamientos, aprendizajes, inquietudes, angustias y organizando todo en función de patrones axiológicos maniqueos de gran consistencia y coherencia formal.

Como consecuencia, alumnos y profesores desaparecen como personas, pero quedan como individuos más o menos dispuestos a aprender y a enseñar, lo que otros han considerado conveniente y necesario, para lo cual se han ideado y justificado exigencias de distinto orden y naturaleza, siendo las coercitivas las que al final ocupan un lugar destacado en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Los roles son rígidos y bajo ninguna perspectivo intercambiables. No hay tiempo, lugar ni lenguaje para encontrar y nombrar a las personas que allí están camufladas como profesores y alumnos.

Lo anterior nos muestra una realidad compleja compuesta

de exigencias extremas dirigidas al profesor y al alumno si es que optan por el camino educacional, lo que significa nada menos que deben superar la normalización desde la realidad que la origina y sustenta. Si, por el contrario, eligen la vía escolar tienen ante si un hacer rutinario, alienado, factible de ser eficaz y eficiente, incluso por contradictorio que sea, humanizador, aún cuando estas posibilidades sean mínimas.

No obstante lo dicho, no es verdadero ni justo dicotomizar la realidad en estos dos extremos: por una parte, lo educacional y, por otra, lo escolar. Si lo hemos hecho así, ha sido para llamar la atención sobre estos polos que atraen y rechazan al hombre en su devenir histórico: el educacional, que esperamos personalice y el escolar, que usualmente individualiza. De la tensión que se gesta surgen contradicciones e incertidumbres en un continuum infinito de posibilidades, complicaciones y asombros. Es en el continuum donde nos hallamos; jamás en los extremos.

LA INCONGRUENCIA DE LA CULTURA ESCOLAR

La cultura escolar no sólo escolariza a alumnos y profesores, sino también, aunque en menor grado, a la sociedad a través de un proceso de escolarización creciente. No la educa ni la cambia, solo la escolariza, imponiéndole sus tiempos, espacios, lenguajes, lógicas, valores, etc. No puede hacerlo, entre otras razones, porque al autojustificarse se encierra en sí misma.

La escuela y la cultura escolar devienen factores escolarizantes de la misma sociedad que los generó y cultivó. Con esto se cierra imperfectamente un círculo de mutua retroalimentación positiva, que por defectuoso no alcanza a ser vicioso.

La escolarización es tan fuerte que incluso alcanza las jornadas de perfeccionamiento de profesores, quienes gustan de perfeccionarse en lo nuevo haciendo lo viejo, permaneciendo en la repetición y no en la creación. Esta contradicción no es superficial sino profunda y sujeta a muchas ataduras importantes, la mayoría de las cuales no son conscientes.

Por ejemplo, en el proceso de formación de profesores no siempre se logra comprender la fuerza centrípeta de la cultura

escolar que se alimenta de lugares comunes, como acontece con la valoración negativa que recibe la equivocación, considerada como sinónimo de ignorancia negativa, más que de búsqueda. Profesores y alumnos se ven forzados a no equivocarse cuando responden a un interrogante eludiendo el riesgo de la búsqueda que implica conocer. Con el tiempo las preguntas dejan de ser genuinas para ser preguntas escolares que no siempre inquietan asombrando, sino a lo más provocando angustia en el alumno por el temor a la mala calificación y, en el profesor por el temor análogo a ser descubierto en su ignorancia. ¿Si no cómo explicar que profesores copien en cursos de perfeccionamiento o que pidan ser evaluados sin nota? Cierto que hay otras explicaciones para esto, pero ésta es una de ellas. Profesores y alumnos no tienen derecho a equivocarse, a pesar que el trabajo científico se realiza en base a ensayos, errores, "tincadas", *insights*, trabajo metódico y sostenido, etc., todo lo cual se proscribe del trabajo escolar tradicionalmente acrítico.

Las consecuencias de esto en función de los criterios tradicionales de evaluación son graves. Al desaparecer la aventura que significa aprender lo nuevo, recrear lo viejo, maravillarse ante el simple hecho de ver volar un pájaro, sorprenderse ante el ignoto poder que nos hace vivir o ante la profundidad abismante de nuestros pensamientos, al desaparecer todo esto, lo que queda no es más que el esqueleto inanimado de la búsqueda que hicieron otros, es decir, sólo queda el lugar para la pregunta que posee una sola respuesta, al modo como una moneda tiene una cara y sello. Afortunadamente, una moneda también tiene canto y al ser lanzada al aire tiene la posibilidad, aunque la probabilidad sea remota, pero no por ello menos real, de caer de canto y romper así el férreo círculo de la pregunta y respuesta dada.

El temor a equivocarse inhibe la inquietud por el quehacer científico en áreas del mismo quehacer científico. Sin duda que es contradictorio, pero no por ello es falso. La cultura escolar favorece la inclinación por ir a "lo" concreto, a "lo" real, evitando "lo" teórico por considerarlo abstracto y sin relación con al realidad. Hay rechazo de la teoría. Se separa la realidad en falsas dicotomías: por un lado, "lo concreto" y, por el otro, "lo teórico", como si el primero pudiera ser concebido y comprendido sin

referencias conceptuales, estructuradas en torno a una teoría que le da coherencia en base a principios incuestionados; y, como si lo teórico, a su vez, pudiera ser comprendido desde sí mismo, sin referencia a la realidad, de tal modo que no devenga simple verbalismo ideológico.

VALOR EDUCATIVO DE LAS CONTRADICCIONES Y LA INCERTIDUMBRE

La formación de profesores debe hacer suya la tensión originada por las contradicciones permanentes entre la cultura escolar y el quehacer educativo, de tal modo que en este proceso, profesores y alumnos, podamos recrear o reconquistar la palabra propia, capaz de nombrar la realidad auténtica de la docencia educativa, de la relación profesor-alumno, del aprendizaje inquisidor y, por ello, respetuoso, etc.

Es importante, además, reconocer que a partir de estas actividades se generan incertidumbres de variada naturaleza e impacto educativo y escolar. Incertidumbres y contradicciones que nos confunden en la escuela, pero que nos orientan fueran de ella. Hay que otorgarles valor pedagógico, al modo del valor educativo que poseen en la educación informal y en el currículum oculto. Debemos facilitarle su autonomía educativa dentro de la escuela, rescatándolas del relegamiento sub-curricular donde se encuentran.

Sin embargo, es sorprendente el poder de la escuela para ocultar y camuflar la falta de certeza que nos acompaña a diario en nuestras acciones. La certeza la reemplazamos por la suposición de que el devenir sigue un curso definido, pre-establecido, donde los actores desempeñan sus roles con bastante seguridad en un medio donde todo está a la mano. Lamentablemente, esto no siempre es así. Se recurre entonces, a la ironía o al castigo para disimular la alteración provocada por la incertidumbre constante en el proceso educativo escolar. De esta manera, se esfuma el sentido y valor de la observación sistemática, de la duda inefable por la profundidad existencial de ella y del riesgo epistemológico de asumir una verdad o de rechazar un error.

La incertidumbre nos saca del imperio de la causalidad, que

entre otros, es el de la escuela que, con sus programas, códigos, disciplinas y estilos tiene al acervo científico, poético, filosófico, etc., estructurado en explicaciones causales, donde casi no hay esperanza para la sorpresa ni para la duda no programada pedagógicamente. El profesor es el depositario de la verdad que transmite y, el alumno, el recipiente que recibe. En este contexto, difícil encontrar lugar para la explicación poética entre las certezas de las ciencias naturales, o para el conocimiento, uso y goce del propio cuerpo y de su enorme plasticidad expresiva en el conocimiento matemático, aunque no en el razonamiento matemático, que nos puede hacer transitar por rutas apasionantes de gran incertidumbre. Las incertidumbres están en el proceso. Las certezas al término, pero una vez alcanzadas se convierten en inciertas por los nuevos procesos posibles.

La incertidumbre es marginada en la escuela, provocando con esto una de las contradicciones más curiosas que tienen lugar al interior de ella. No es novedad que las ciencias sociales han sufrido la subordinación al paradigma científico de la física. Lo curioso es que desde hace tiempo la física ha reconocido la incertidumbre, al no poder determinar el lugar adonde llegarán los electrones una vez disparados. Para superar esta grave dificultad, no solo técnica, sino principalmente epistemológica, se elevó a nivel de principio la *no determinación*. La curiosidad de la contradicción apuntada queda en evidencia al ser la escuela la encargada de promover el desarrollo científico, por una parte y, por otra, al negar uno de los principios que sustenta a su ciencia paradigmática, además de mantener en un plano secundario a la educación misma, especialmente por omisión al no hacer nada por superar esa situación subordinada. Pareciera que la escuela, esto es, loa profesores y los alumnos, se avergonzaran o tal vez se confundieran con las incertidumbres y contradicciones que los empapan y penetran por todos sus poros, en vez de actuar en concordancia al desafío.

¡Qué difícil es ser profesor! Tal vez, tan difícil como ser alumno. Obligado a normalizar lo cualitativo, a numerar personas, a creer en la utópica unidad comunitaria del curso frente a la fecunda diversidad personal de cada cual y de todos juntos, a la clase preparada en la esterilidad del tiempo frente al tiempo

fecundo de la inquietud inocente, a las horas y horas que pasa respirando milígramos y milígramos de arcilla de la mala tiza con que escribe sus certezas; forzado a comunicarse con sus alumnos mediante códigos lingüísticos que no los comunican; obligado a leer decenas y decenas de respuestas iguales de alumnos diversos frente a las mismas preguntas estériles; constreñido a enseñar lo citadino en el campo, etc.

Es cierto que las contradicciones e incertidumbres están presentes en el ejercicio de toda actividad profesional, pero en el caso del profesor estas no le han permitido asumir el desempeño de su rol como profesional. Para muchos no pasa de ser un sub-profesional, entre otras razones, por no poseer autonomía en el desempeño de su tarea. Siempre es controlado, por más que se diga que el control es asesoramiento, sea por el Ministerio de Educación, la Corporación Municipal, la Unidad Técnico Pedagógica, o la instancia que sea. Se le pide certeza en sus acciones, sin considerar la infinita magnitud de esta solicitud. Solicitud que se ve complicada por el doble rol de instructor y educador que debe desempeñar. Cualquiera de los dos es por sí complejo y ambicioso. Los dos en conjunto no pueden menos que provocar estupor ante tamaña exigencia. No es suficiente que se nos diga que somos apóstoles, ya que no poseemos el don de lenguas para comunicarnos con tantos y tantos alumnos.

En comprensible, entonces, que claudiquemos, aunque no fácilmente, ante tamaña empresa, cayendo en la docencia escolar rutinaria, generadora de certezas por el trabajo realizado de acuerdo a estándares prefijados y avalado por evaluaciones "objetivas", probadas en sus bondades discriminatorias, inobjetables según la estadística. No podemos ni debemos desestimar la seguridad que da la normalización.

¿Qué hacer cuando al iniciarnos en la docencia nos encontramos con una realidad compleja, incierta y provocadora, donde los alumnos indisciplinados se rechazan a sí mismos y a nosotros en su propia indisciplina, angustiándonos en la certeza de la incertidumbre que nos atormenta por todos los años de estudios, de los libros y libros aprendidos, de conocimientos que creemos poseer y que ahora parecen haberse volatilizados, de ilusiones rotas y esperazas perdidas? ¿Qué hacer cuando nuestra

angustia, rabia, impotencia... crece y crece y de nada sirve que nos aconsejen “paciencia”, porque la paz no está con nosotros? ¿Cómo no ha de ser tentadora la fascinación de escolarizarse y escolarizar todo, negando de este modo el potencial educativo que presenta la indisciplina?

Es cierto, y en esto hay certeza, que no podemos achacar a la falta de certeza todo lo que acontece al profesor, pero también es cierto que esto nos da una pista no solo de análisis, sino también de desafío para innovar en la formación de nuestros nuevos profesores, quienes deberán empezar por desescolarizarnos y educarnos a nosotros mismos.

No nos es dado renunciar a la escuela, pero sí buscar en sus mundos subterráneos donde imperan otras realidades, las que al emerger modifican el rígido y seguro refugio de la planificación escolar que, a su vez, se encarga de negar esa existencia potencialmente perturbadora por contradictoria e incierta.

Tanto al interior de la escuela, penetrándola por todos lados, especialmente en sus fundamentos, como fuera de ella, se encuentra la educación informal, no escolarizada, poseedora de características muy peculiares, tales como la de tiempos, espacios y lenguajes educativos que cobijan casualidades, ambigüedades, azares, que originan lógicas diferentes -aunque no opuestas- a la lógica científica occidental, constituyentes del sentido común.

LA FUNCION FORMADORA DEL LENGUAJE EDUCATIVO

La utilización del lenguaje en la escuela se formaliza de tal modo que, tanto profesores como alumnos, se encuentran inhibidos en grado sumo de apoyarse en la expresividad corporal y no verbal para facilitar el proceso educativo. La escuela no favorece la integración de los distintos lenguajes, en pos de una unidad ilusoria, dada la evidente diversidad de las distintas áreas de conocimientos a asignaturas. Esto llega a tanto, que poco cambia el lenguaje de una clase de filosofía al de una clase de química o educación física.

Los lenguajes técnicos de las distintas disciplinas por su propio carácter especializado son mutuamente excluyentes. En

cambio, el lenguaje corporal, gestual, no verbal, si bien culturalmente relativo, es paradojalmente universal, constituyéndose en la "lengua franca" que transita a lo largo de todo el proceso educativo escolar. A modo de síntesis, tenemos un lenguaje técnico eminentemente escolar y un lenguaje no especializado, no verbal, de carácter esencialmente educativo. La conjunción entre ambos es de muy diverso tipo y características, además de constante.

No cabe duda alguna sobre la importancia que tiene aprender los dos de la mejor manera posible. Hasta el momento hemos privilegiado el lenguaje técnico desde un comienzo, desconociendo que la asepsia con que lo enseñamos ha contribuido a provocar su aborto en la mayoría de nuestros alumnos e incluso entre algunos de nosotros. Nada hemos realizado en relación al lenguaje no verbal. Por ejemplo, un alumno nuestro que va al campo no ha sido preparado para comprender modos de comunicación diferentes a los propios. ¿Qué decir de la relación intercultural que podrá sostener como docente?

LA FUNCION FORMADORA DEL TIEMPO EDUCATIVO

Si consideramos el tiempo escolar, lo vemos constreñido principalmente al calendario académico, que organiza los procesos de enseñanza y de aprendizaje a lo largo de la secuencia horaria, determinando de ese modo las modalidades evaluativas posibles, las que en su mayoría son escolares más que educativas. Es común la pregunta de la respuesta fácil de evaluar, calificada de objetiva para asignarle un valor más complejo de ocultamiento. El tiempo educativo de la educación informal es histórico, porque asume la experiencia de cada cual y la de los diferentes grupos. Acoge los distintos ritmos de aprendizaje y de enseñanza en un tiempo elástico, no por ello menos exigente, pero de una exigencia diferente a la simple calificación escolar.

Hay al menos dos concepciones diferentes del tiempo en nuestra sociedad. Uno, el tiempo escolar, monocrónico, lineal, tiempo del aprendizaje único y secuencial. El otro, el tiempo educativo, policrónico, dialéctico, tiempo del aprendizaje

polifacético, múltiple y de orden diverso. Ahora bien, a nuestros alumnos los formamos dentro del tiempo escolar y solo para ejercer en él. Olvidando que ambos tiempos se entrecruzan constantemente. El eterno problema de la oportunidad del inicio de la práctica docente adquiere varias posibilidades de solución bajo estas y otras perspectivas.

LA FUNCION FORMADORA DEL ESPACIO EDUCATIVO

En términos análogos podemos decir lo mismo del espacio escolar de la escuela y del espacio educativo informal. Cada cual con su ámbito propio y sus potencialidades. Es tan fuerte la influencia de la cultura escolar, por lo que sabemos bastante del aprendizaje que tiene lugar dentro de la sala de clase, pero poquísimo conocemos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que ocurren en la calle. Para la formación de nuestros alumnos universitarios que desean ser profesores los metemos, aunque mejor será decir que los mantenemos dentro de la escuela. Las consecuencias son gravísimas, entre otras, el alumno queda prisionero de su trabajo docente al interior del aula y es incompetente para abrirse a otro tipo de acciones educativas con adultos y comunidades. Sobra insistir en las consecuencias y desventajas que genera esta mirada, así como en las oportunidades que se despliegan si es capaz de abordar su trabajo desde una dimensión educacional, no escolar.

Todo lo mencionado apunta a una manera diferente de entender el proceso educativo escolar, especialmente en torno a la formación de profesores para que no quede reducida a la pura escolarización. Es imperativo asumir educativamente las contradicciones e incertidumbres de los procesos educativos escolares, pero precaviéndonos de no formalizarlos escolarmente.

11

Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada

No es lo mismo educar el cuerpo que escolarizarlo. Se escolariza cuando la persona, sus acciones y todo su cuerpo, se enclaustran dentro de las redes de relaciones del mundo escolar. La escuela, como toda institución, no es neutra y su organización y funcionamiento responde a propuestas paradigmáticas y políticas complejas que la diferencian radicalmente de la educación.

La confusión entre educación y escuela es grave porque la escolarización, esto es, el proceso educativo que se vive al interior de la escuela y en toda su área de influencia, no consigue que los estudiantes aprendan y, cuando lo hacen, son pocos y solo han aprendido un porcentaje muy bajo de lo que le han enseñado. Los bajos resultados escolares en la mayoría de los países son indicativos de esta situación.

De hecho, aunque se les siga llamando Reformas Educacionales, las reformas en boga en muchos países son reformas escolares. Aspiran a mucho, pero solo logran modificar la organización escolar, el currículum, las modalidades de evaluación, en alguna medida el espacio de las salas de clase, mejorar los laboratorios e implementar los de computación, entre otros aspectos considerados importantes. Sin embargo, las reformas son escolares y no educacionales, porque no toman en consideración las verdaderas características de los procesos educativos. En general, se ocupan de lo que es conveniente

---

Publicado en OEI: Revista Iberoamericana de Educación, Nº 39, Septiembre-Diciembre, 2005.

mejorar, pero no toman en consideración lo que es necesario. Es por esto que las propuestas difícilmente se constituyen como satisfactores sinérgicos; por el contrario, se reducen a ser satisfactores singulares o pseudo satisfactores, en el mejor de los casos. Las reformas se han limitado a elaborar mapas de los territorios educativos.

Creemos que la escuela comenzó trazando un mapa para guiarse por el territorio cultural; posteriormente lo abandonó para transitar con seguridad y asepsia por las vías señaladas en el mapa, sin ambigüedades, dudas ni tropiezos. Finalmente, ha optado por elaborar un mapa complejo y autojustificable que desconoce el territorio como el lugar original. La escuela se ha convertido en una simuladora, que finge tener lo que no tiene.

Uno de los aspectos que las reformas no consideran tiene que ver con el uso del espacio y del tiempo. Respecto al espacio escolar, si bien hay nuevos diseños de edificios escolares, la sala de clase sigue siendo el centro y las sillas los lugares donde el estudiante pasa la mayor parte del tiempo. Muchas escuelas no cuentan con sillas ergonómicas causando graves defectos posturales y daños a la columna. El espacio escolar es un espacio monopróxemico que favorece relaciones unidireccionales y dependientes. Si bien todo esto puede transformarse, no se vislumbran tendencias paradigmáticas que revelen nuevas perspectivas del uso educativo del espacio escolar, por lo que las esperanzas son pocas.

A pesar de lo dicho, el espacio escolar se ha modificado levemente, pero no el tiempo escolar que se mantiene inalterable a lo largo de los años, transformándose en un dogma que no se cuestiona. Incluso en el habla habitual y profesional normalmente no se menciona al tiempo. Solo se dice que se requiere espacios de reunión, espacios para investigar, etc., pero casi nunca se hace mención a que también se requiere de tiempos para realizar esas actividades. Además, no tiene sentido hablar del espacio y del tiempo por separado, sino del espacio tiempo para estudiar, para jugar, para conversar, etc. De hecho, son una sola realidad.

La duración de la hora de clases de 45 minutos, que se duplica para favorecer el aprendizaje escolar, no se ha cambiado a pesar de las Reformas. Fácilmente se encuentra a escolares en

su primer año que están tanto tiempo en sus salas como los del último grado. Las investigaciones que han considerado el tiempo que un escolar puede mantenerse atento y las evidencia empírica de millones de profesores no son causa suficiente para intervenir en la modificación radical del tiempo escolar destinado a la docencia.

Esto es extraño porque una de las quejas frecuentes del trabajador contemporáneo y, por supuesto, del docente es, justamente, la falta de tiempo y el stress que le provocan las demandas laborales y la falta de descanso. La queja más común es "la falta de tiempo" y que "el tiempo es oro". De este modo, el tiempo escolar, cronológico y lineal, se constituye en una realidad omnipresente, pero invisible.

En la reforma escolar chilena se establece la Jornada Escolar completa para permitir que los estudiantes, especialmente aquellos de nivel socio económico bajo y que no cuentan con facilidades domésticas para estudiar, lo puedan hacer en la escuela. Sin embargo, la queja generalizada de los estudiantes es que no "quieren más de lo mismo", concordando con el Ministerio de Educación y con la mayoría de los profesores, que se lamentan de lo mismo, obviando que ellos mismos son, en gran medida, los responsables de esta situación.

El espacio tiempo escolar es altamente normativo, generando una fuerte dependencia de los actores en torno al "deber ser", que no deja tiempo ni lugares para el ocio de profesores y alumnos. Estudio y ocio están separados en la escuela, del mismo modo que el orden y el caos no tienen relación de continuidad escolar. Casi resulta inconcebible pensar en la incorporación del recreo en la sala de clases. Claro está que algunos buenos docentes lo incorporan, gracias a la concepción educacional que los anima, a las metodologías que usan y a la confianza y respeto que le tienen a sus alumnos.

El recreo, lugar y tiempo para la diversión, siempre es un añadido molesto en la planificación escolar. En general, los recreos son breves y se realizan en lugares que no facilitan el descanso, el juego y tampoco la eliminación de la tensión acumulada por los estudiantes, profesores y directivos a lo largo de la jornada, razón por la cual cada uno busca los medios sustitutos para hacerlo,

siendo el salón de clases al que más recurren los estudiantes, provocando problemas de indisciplina escolar que se castigan, lo que provoca la generación de una circularidad viciosa de la que nadie escapa.

En este contexto, nuestro cuerpo situado en el espacio y tiempo escolar se haya constreñido al cumplimiento de normas que no consideran sus características y exigencias. Esto tiene diversas consecuencias; a saber, consigue que los escolares aprendan que no pueden aprender, que deben controlar su cuerpo y sus inquietudes, que son malos para tal o cual asignatura, etc. Revertir estas consecuencias es lento y, las más de las veces, improductivo.

El "cuerpo situado es un cuerpo sitiado", como plantean Politzer y Weinstein. La única parte del cuerpo que parece no sufrir esta represión es la cabeza, el cerebro y la inteligencia, que serán acosadas de maneras más sutiles a través del aprendizaje de contenidos y de criterios preestablecidos que deben aprender tal cual se enseñan, sin importar mucho si la metodología de enseñanza es frontal o dialógica.

El estudiante aprende que debe usar su inteligencia todo el tiempo, pero no su corporeidad, excepto en ocasiones como la clase de Educación Física. Lo normal es que permanezca sentado, quieto, atento a lo que le enseñan, sin distracciones y sin cansarse. Debe aprender a controlarse todo el tiempo; incluso debe aprender a dominar su cansancio.

El control incluye impedir que el estudiante se distraiga, pues para la escuela distraerse implica pérdida de tiempo y falta de aprendizaje. No se sospecha que la distracción pudiera ser expresión de asombro que conduce a la sorpresa por entender un proceso y por crear algunas relaciones inéditas, sin importar mucho si son correctas o falsas. La distracción altera la normalidad del proceso y se castiga. En la escuela no se permite que el alumno se distraiga, pues siempre debe estar atento a lo que el profesor enseñe; solo tiene valor el razonamiento inductivo y el deductivo en menor medida. Del razonamiento abductivo, ni hablar.

Si alguna influencia ha tenido la Teoría de las Inteligencias Múltiples en la escuela y en los profesores puede estar en el reposicionamiento que puede adquirir el cuerpo en las nuevas

reformas escolares. Desafortunadamente, sus efectos sólo se podrán ver a largo plazo y a condición que no sean manipulados y que formen parte de una propuesta paradigmática copernicanamente distinta a la actual. También existe el riesgo de que los estudiantes cuya inteligencia corporal destaque sobre las otras, sea sutilmente marginado de las exigencias académicas que la escuela.

Siempre llama la atención como la escuela consigue que los niños y las niñas no aprendan lo que se les enseña, cuando en la vida no escolar su capacidad de aprendizaje no tiene límites y cualquier observador del desarrollo de los pequeños se asombra por sus respuestas impresionantes y sencillas, que ya quisiéramos usar en nuestra docencia.

Un niño de 4 años cuyo vecino es un anciano a quien recientemente se le había muerto la esposa, al ver al hombre sentado en una banca del patio y llorando, se metió al patio del anciano, se subió a su regazo y se sentó. Cuando su mamá le preguntó que le había dicho al vecino, el pequeño niño le contestó: “Nada, sólo le ayudé a llorar”.

El niño fluye con el anciano sin perturbarlo. Solo se acerca, se deja acunar y acompaña. No interrumpe. No objetiva el silencio ni el llanto, ni se asume incapaz de comprender el dolor ajeno o de poder mitigar la tristeza. Simplemente, se dedicó a ser uno con la diversidad del otro. Cuando lo deja, no lo abandona; sigue unido a él por canales sutiles y afectivos. El anciano siente su presencia. No es externa ni interna. Simplemente es presencia omnipresente.

EDUCACIÓN DEL CUERPO

La educación difiere profundamente de la escolarización. La escolarización es reciente en la historia de la humanidad. Lo común siempre fue y seguirá siendo la educación. Según quien la estudie, a la educación se le llama de distintas maneras: socialización, según los sociólogos y enculturación para los antropólogos. La escuela es el lugar y tiempo de la educación formal, mientras que los procesos educativos no escolarizados son clasificados como expresiones de la educación informal que

caracterizan con espontánea, refleja y asistemática, connotando con ello características negativas que serían superadas por la escuela.

Sin embargo, la espontaneidad no existe en las relaciones humanas ni en los procesos naturales. Lo que normalmente calificamos como espontáneo se refiere a aquello que no podemos explicar en términos de causalidad. La espontaneidad acoge la emergencia de infinitas influencias sutiles y de la autoorganización de los procesos. Antes de ser una cualidad negativa expresa una característica que ayuda a simplificar los procesos educativos, no a hacerlos superficiales.

Se la acusa de asistemática porque sus procesos educativos se hallan sujetos al azar y a la casualidad. Aparentemente no crean sistema alguno, sino puro caos, des-orden. Ante este hecho, el sistema escolar se confunde y los niega, ya que prevé consecuencias escolares nefastas, especialmente las relacionadas con los criterios cartesianos de evaluación, que se pretende sustenten científicamente al sistema escolar. Es tan profunda la obsesión por el carácter científico de la labor escolar que se pasa por alto que no es posible que un fenómeno y proceso educativo no forme parte del sistema total de la cultura, por caótico, casual y fortuito que sea. La asistematicidad existe en términos del paradigma científico vigente, que es el dominante en el sistema escolar; sin embargo, no hay tal asistematicidad cuando las relaciones causales, propias de la ciencia actual, coexisten con relaciones casuales y sincrónicas.

Tampoco la educación es refleja. Basta un breve análisis para comprender que no es posible que los procesos educativos "reflejen" como lo hace un espejo. Todo proceso educativo es una interpretación, un re-ordenamiento, una re-creación, a diferencia de un reflejo especular, que es estático. En suma, todo proceso educativo exige la presencia de un sujeto creador, activo y no pasivo. Si alguna educación pudiera ser denominada refleja, tendría que ser la "educación bancaria", diferente a una "educación liberadora", según la distinción que nos legara Freire.

Consideramos que los procesos educativos informales son la expresión culturalmente primaria de la educación; en cambio, los procesos educativos escolares son una re-elaboración hecha a

partir de los procesos educativos informales, gracias a lo que pierden parte de su riqueza educacional y pertinencia cultural y sin la cual no hay posibilidad de pertinencia curricular.

Los pueblos de todo el mundo en todas las épocas crearon sistemas educativos informales, que hoy llamamos etnoeducación. En ella encontramos ejemplos que nos pueden ayudar a desescolarizar la escuela, porque esos sistemas etnoeducativos han probado ser eficaces y eficientes, según se acostumbra calificar en estos tiempos en que la escuela se parece cada vez más a una industria. La etnoeducación no es otra cosa que la sistematización cultural de la educación informal llevada a cabo por cada etnia a lo largo de su historia colectiva.

En atención a lo anterior podemos afirmar que los procesos educativos descansan en las infinitas influencias sutiles, la incertidumbre, la subjetividad, la autoorganización, las fronteras difusas, el ritmo emergente de los procesos, etc. Tienen "tendencia a ser". Son sinérgicos, holísticos y se tensionan entre el orden y el caos. Si hay orden, tienden al desorden. Si, por el contrario, hay desorden propenden al orden. Estos procesos implican relaciones paradojales inclusivas: lo simple implica la complejidad y la complejidad a la simplicidad; mientras que los procesos escolares descansan en relaciones de yuxtaposición y contradictorias, mutuamente excluyentes donde lo simple no puede devenir complejidad, sino que tiende a la complicación.

La relación educativa "simplicidad - complejidad" deviene una relación entre "superficialidad - complicación" en la escuela. La diferencia es sencilla, aunque profunda. En la primera el educando por su cuenta o ayudado por su maestro mediador crea criterios para procesar la información. En la segunda, el escolar no cuenta con criterios ni sabe, por lo general, como inventarlos. El primero se encontrará extraviado hasta que encuentre algún criterio orientador, aunque después compruebe que es erróneo. El segundo estará perdido sin saber qué hacer para encontrar el camino, para comprender la lección y, en fin, para aprender a aprender.

Es por esto que definimos a la educación como el proceso de creación de relaciones posibles y a la escolarización como el

proceso de repetición de relaciones pre-establecidas. La educación propende a la creación y la escolarización a la memorización y repetición.

Romper el círculo vicioso de la escolarización es simple y complejo. Simple porque hay que recuperar el asombro en el educando y la capacidad de preguntar sin importar la respuesta, al menos al comienzo de la enseñanza de cada nuevo contenido. El asombro y las preguntas develarán las complejidades que encierra cualquier pregunta gracias al ir y venir sin fin entre el saber acumulado y la ignorancia creciente del que pregunta. La ignorancia y no lo que se sabe mueve a la educación. Es por esto que es caótica. El aprendizaje requiere que el saber se desordene para buscar nuevos antecedentes, del mismo modo que, como dice Alan Watts, "las cartas deben ser barajadas, puestas en caos, a fin de que el juego pueda desarrollarse con sentido". La gracia del juego reside en lo que puede acontecer, en lo posible y sus probabilidades de ocurrencia, no en lo preestablecido que le quita el desafío que encierra.

El educando vive su existir en un espacio-tiempo posible, mientras que el escolar lo hace en uno previamente definido, delimitado por criterios externos a los cuales debe adaptarse. Que el espacio-tiempo sea posible no significa que no halla acuerdos que lo definan y limiten, sino que se refiere al hecho que las interacciones humanas lo redefinen permanentemente.

La construcción del futuro, pletórico de mundos posibles, implica navegar "en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas", a decir de Edgar Morin, para transformar lo posible en probable y lo probable en realizable. En consecuencia, el rol del educador es mediar al educando en la construcción del futuro yendo de lo posible a lo probable y de lo probable a lo realizable. Esta tarea es política e implica compromiso para sortear las infinitas sutilezas que pueden desviarlo.

Sin embargo, no solo el futuro es posible sino que el pasado también lo es. El pasado es posible porque el recuerdo lo redefine en la experiencia subjetiva del sujeto. No se trata que se cambien los hechos, sino que el recuerdo se reconstruye permanentemente. El pasado es un pasado posible porque ahora infiero de las

conversaciones que tuve décadas atrás, ideas y relaciones que con toda seguridad (nunca) las conversamos, aunque su germen haya estado esperando las condiciones para desplegar su complejidad.

El cuerpo educado tiene posibilidades porque es un cuerpo que fluye, mientras que el cuerpo escolarizado se va aniquilando porque está prisionero de la organización escolar. Sin embargo, es necesario aclarar que no sólo en la escuela, sino también en la casa, el cuerpo no fluye, en especial en aquellos infantes que permanecen horas ante la televisión, por ejemplo, comiendo comida basura y negándose el placer de jugar. Es lamentable que la casa se transforme en un clon de la escuela. Ambas, casa y escuela son víctimas del mismo modelo paradigmático conducente a la inactividad y pasividad. La televisión, que estimula cognitivamente a los infantes y los vuelve individualistas, hace que los niños se muevan con limitaciones mientras ven un programa televisivo. Juegan en torno a los muebles, se suben a ellos, reptan por sus superficies, saltan y brincan, pero el estrecho lugar donde pasan el tiempo viendo algún programa los va limitando sin consideración.

La propensión a aprender les lleva a no permanecer quietos. La socialización televisiva les inhibe en sus movimientos. Así se debaten tironeados por estas dos fuerzas. Una, caótica, pero tendiente al orden emergente; la otra, la de un orden preestablecido. Lamentablemente, con frecuencia gana la pasividad y todos sus desarrollos asociados, parciales e imperfectos.

Afortunadamente, las niñas y niños citadinos, encerrados en casas, departamentos o pisos pequeños, son capaces de revertir esta situación, aunque sea en parte, porque los procesos educativos son, por definición, simples. Se puede decir, que responden al más puro sentido común.

El sentido común, proscrito en el mundo formal y científico, por su equivocidad básica y sentido acomodaticio, puesto que sirve para todo, incluso para explicar situaciones contrarias. “A quien madruga, Dios le ayuda” y “No por mucho madrugar, amanece más temprano”, son dos afirmaciones antitéticas. Cada uno explica una situación probable y contraria a la otra. En una, es Dios quien ayuda si la persona madruga; en la otra, aunque la

persona madrugue no puede hacer que altere el curso natural de los acontecimientos, ni siquiera con la ayuda de Dios.

Sin embargo, el valor educativo del sentido común radica justamente en lo que formalmente se considera su deficiencia y limitación. El sentido común apunta a lo posible, a aquello que puede ser o no ser. Se define según como se van autoorganizando las diversas y, a veces, contrapuestas circunstancias procesuales. Depende de cómo se vaya resolviendo el "quizás sí" y el "quizás no". El sentido común "tiende a ser". Nada de esto responde a la lógica dicotómica, predominante en el mundo académico, sino a la lógica trivalente que acoge la incertidumbre como valor central.

Gracias a ello, los procesos educativos se complementan con las incertidumbres, presentes en todo proceso. Así, fluyen armoniosamente las incertidumbres emergentes. Fluyen como si danzaran, mientras desafían y desconciertan. Lo nuevo se va construyendo a partir de lo antiguo. Se podría decir que no requieren de algún esfuerzo conciente. Simplemente, se trata de dejarse llevar, siendo uno con la diversidad, meditando. Va y viene en un vaivén que actúa como un atractor extraño.

En este proceso, el saber y la ignorancia se manifiestan como una y la misma realidad. Quien sabe, ignora; quien ignora, sabe. Sus fronteras son difusas, permeables y cambiantes, aunque siempre la ignorancia es exponencialmente mayor.

En este contexto educativo las niñas y los niños se dejan ser y estar. No intervienen ni les importa si los espacios y tiempos son adecuados para el aprendizaje. El espacio / tiempo educativo carece de toda asepsia escolar y de toda planificación. La multiplicidad de estímulos provoca mucho ruido que no puede eliminarse porque siempre acompaña al proceso ya que forma parte de él. Su valor educativo reside en el desorden propiciador del orden.

El temor escolar -casi patológico- ante el caos educativo es una de las causas de la presión por la planificación de las actividades escolares y su control administrativo, como sucede hoy con la moda de los portafolios.

No tiene sentido discutir la importancia de planificar las actividades educativo escolares; sin embargo, no hay que olvidar

que la planificación se realiza antes de la clase, de tal modo que al momento de ingresar al aula, el profesor pueda quemar la planificación para dejarse fluir en la improvisación durante la docencia, guiado por la tensión que se origina entre lo que saben sus alumnos y lo que ignoran. Si no lo hace, tenderá a seguir los pasos previstos en la planificación, lo que le dificultará estar atento a las sutilezas emergentes. Será más repetidor el profesor o profesora que no sabe bien lo que debe enseñar y el que siente temor ante la autoridad.

Si la planificación lo agobia, es altamente probable que su docencia sea superficial y complicada. La planificación debe actuar como un faro que guía al marino en la tormenta, a condición que mantenga el barco lejos del faro.

Los tiempos educativos son históricos y no cronológicos. No hay un mejor tiempo que otro, pues al igual que el espacio, con el cual forman una unidad / diversidad única, se constituyen como tales según las relaciones que se van estableciendo en el lugar y a lo largo del proceso.

El carácter caótico de estos procesos explica por qué el aprendizaje axiológico se enraíza tan profundamente en el ethos personal y cultural ya que se aprende a lo largo del devenir pletórico de contradicciones y exigencias éticas impostergables y desafiantes que impone el vivir cotidiano, sin importar si son relevantes, superficiales o engañosas.

FLUIR EDUCATIVO

Somos y estamos en nuestro cuerpo desde siempre, hasta que aprendemos a separarnos de él. Todo pequeño vive en un estado de plenitud hasta que no padece algún control externo o autoimpuesto que lo obliga a objetivar el mundo con categorías ordenadoras que se vuelven absolutas, a pesar de su relatividad. El niño vive llevando el mundo consigo sin establecer distinciones entre unidad y diversidad, no por falta de madurez ni por dificultad para diferenciar matices y rasgos, sino por ser uno con el devenir de la naturaleza.

Unidad y diversidad son uno y lo mismo en su experiencia. El asombro que le provoca el mundo es uno con su entusiasmo

al descubrirlo. Juega y se deja llevar, desordenando la unidad y ordenando la diversidad. Descubre la complejidad sin dudas ni temores. Se mueven entre la simplicidad y la complejidad como si fueran el mejor de los maestros. Si la complejidad es demasiado para ellos, simplemente la dejan momentáneamente, sin lamentos ni inhibiciones, hasta cuando estén en condiciones de tratar con ella. Imprimen ritmo y candencia a su fluir en el desafío, recreando, pero no repitiendo, el mismo patrón de comportamiento hasta adquirir la destreza deseada. Alberto Moreno, en sus investigaciones de campo, lo describe:

> … la ejecución de actividades motoras al tirarse de un tobogán van desde el tirarse en la posición normal, hasta tirarse de espaldas. Aparentemente puede ser considerado como una actividad sin valor, pero es posible percatarse de cómo ha ido aumentando la complejidad y el desafío que plantea el peligro que encierra la actividad pues en un principio los niños poseen un punto de referencia visual (el lugar de caída) que les permite controlar el movimiento, pero poco a poco ese punto de referencia lo van perdiendo (al tirarse de espalda) lo que dificulta la acción y la hace más riesgosa. También es curioso observar cómo hay momentos en los que utilizan las manos como apoyo en la actividad, lo que sin duda es una ayuda extra en la realización de la actividad; pero, poco a poco, conforme van adquiriendo mayor destreza, dejan de utilizar dicha ayuda, lo que hace que el equilibrio sobre el aparato deba ser ejercido únicamente por el cuerpo y con los balanceos del mismo.

Por lo general, en la escuela sucede lo contrario. Se asume que a los niños y las niñas hay que obligarles a aprender porque no desean aprender, como señalara Elschenbroich. Desafortunadamente, aquello pasa una vez que han sido escolarizados, cuando han aprendido que aprender es aburridor, que son malos para estudiar, etc. Con frecuencia el adulto no presta la atención necesaria a las preguntas, curiosidades e inquietudes de los pequeños. Con facilidad las considera pueriles, fútiles e infundadas, no obstante la complejidad que encierran.

> “Tía, ¿por qué te entiendo?”, pregunta el niño de cuatro años a la educadora de párvulos. “Porque te escucho”, le responde. “No, tía, no me entiendes. Yo se que me escuchas, pero dime: ¿Por qué yo pinto cuando me dices: pinta”?

Saint Exupèry, que dedica *El Principito* a su mejor amigo, se excusa ante los niños y les dice que su amigo es grande, que es su mejor amigo, que tiene hambre y frío, pero reconoce que si esas no son razones suficientes, quiere dejarles en claro que ese amigo suyo fue niño, pero que pocas personas lo recuerdan.

El niño y la niña viven en armonía con la naturaleza, con la cual forman una unidad inseparable, de mutua relación, sin que ninguno sea superior al otro. El biosistema, viviente y globalizado, que constituye la Naturaleza, -como explica Fukuoka-

> no puede ser disecado ni desmembrado en partes. Una vez quebrantado o derribado, muere. O, más bien, aquellos que separan un trozo de la naturaleza, agarran algo que está muerto, e ignorantes de que lo que están examinando ya no es lo que pensaban que era, blasonan de haber entendido la naturaleza. El hombre comete un grave error cuando recoge datos y observaciones a trozos en una naturaleza fragmentada y muerta, y exclama que ha conocido, utilizado o conquistado a la naturaleza. Debido a que inicia sus pasos partiendo de conceptos equivocados y acepta el error como un correcto entendimiento, sin tener en cuenta lo racional que pudiera ser su pensamiento, todo el camino que sigue le lleva de error en error. Debemos ser conscientes de la insignificancia del conocimiento y actividad humanas y comenzar a comprender su inutilidad y fruslería.
>
> Hablando con propiedad, la Naturaleza no es vivir ni morir. No es pequeña ni grande, no es débil ni vigorosa, no es rezagada ni próspera. Sería algo así para aquellos que creen sólo en la ciencia, para quienes llaman a un insecto una plaga o un depredador y gritan que la naturaleza es un mundo violento de relatividad y contradicción, en el cual el más fuerte se come al más débil. Las nociones de correcto y erróneo, de bueno y malo, son ajenas a la naturaleza. Esos calificativos sólo son distinciones inventadas por el hombre. La naturaleza mantuvo siempre una gran armonía sin tales

> distingos y condujo adelante a la humilde hierba y al encumbrado árbol sin la ayuda de la mano del hombre.

Cuando son enseñados a considerarse distintos de sí mismo y separados de la naturaleza, a la cual deben aprender a dominar, la unidad deja de ser holística y se vuelve un mosaico donde todo está categorizado y reducido a un valor funcional y relativo dentro de una taxonomía. Los pequeños tienen que aprender cómo pueden encajar las distintas partes.

Este proceso de objetivización es tan central al pensamiento occidental y tan respetado en la ciencia y la tecnología que parece extraño y exótico pensar en otros modos de conocer y relacionarnos con la naturaleza. Afortunadamente, existen; son antiguos y diversos a lo largo y ancho de la madre tierra.

El fluir del niño y de la niña les pertenece en su totalidad. No es solo el cuerpo el que fluye sino todo ellos. Fluyen con elegancia como cuando aprenden a caminar, en que incluso sus tropiezos no lo alteran porque no los separa del caminar. Caminar, equilibrarse y tropezar no son diferentes; solo son expresiones distintas del mismo proceso. Es igual a cuando yerran en un fonema al empezar a hablar. No les importa, pero se corrigen con exigencia, pero sin castigo. Los obstáculos no lo demoran porque el tiempo no es medido por el reloj sino por el ritmo y vibración del universo, tal como el agua que no espera llegar al mar, simplemente baja con ritmo y musicalidad hasta encontrarse siendo el mar, independiente de los obstáculos que encuentre. Su camino no es el cauce recorrido, sino el espacio recreado en cada oportunidad.

La inquietud de niños y niñas es plena, lo que les procura el mejor desarrollo, no para cumplir tareas solicitadas por un rol particular, sino simplemente para ser y estar, sin un propósito particular.

12

¿Educación Indígena o Etnoeducación?

El multifacético campo de la educación de adultos incluye la atención educativa de los adultos de la etnias que viven en México, la que es implementada y ejecutada desde la orientación y fundamentos de la "educación indígena"; es decir, aquella forma educacional que, por una parte, postula la integración del indígena a la comunidad nacional, especialmente en el dominio de la lengua oficial y en algunos aspectos de su cultura cívica y, por otra, que ignora o niega la riqueza cultural de cada etnia.

Sin embargo, esta acción educativa tiene una historia interesante que transcurre desde la pretendida castellanización a ultranza hasta el reciente reconocimiento de la pluriculturalidad de México y del rol que pueden y deben desempeñar los miembros de las etnias en los organismos educativos oficiales. Pero aún no es suficiente, por cuanto esta educación indígena es la educación pensada y planificada en términos de las "deficiencias" de las culturas de dichas etnias en nada comparables a las del Estado-Nación; también es un tipo de educación cuyo objetivo es la integración asimilacionista del indígena a la "cultura nacional", la que, por su parte, aún no tiene perfiles claros y distintivos. En suma, es la educación de los indígenas sin su participación, por lo que es ajena e inauténtica.

Actualmente, se busca un tipo de educación que se apoye

Publicado en *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo* (Alemania), Nº 21, 1983. Artículo escrito cuando trabajaba en México con diferentes personas de etnias distintas. Este hecho, sin embargo, no limita sus alcances a las etnias que habitan ese territorio, sino que son aplicables a cualquier etnia y grupo humano. Esto es especialmente relevante en esta época de globalización.

en la participación de los indígenas y ya se han ensayado toda suerte de experiencias con grupos pluriétnicos en la elaboración de materiales educativos, así como de planes y programas, los que se esperan sean más idóneos. La única "etnia" que no recibe este tratamiento es la compuesta por los mestizos, ya que ésta continúa siendo la meta a la que todas las otras deben aspirar. Hasta las mismas organizaciones indígenas han presentado alternativas que ellos han llamado auténtica educación indígena. Lamentablemente, en el momento de operacionalizar dicha propuesta educativa, se repiten los esquemas occidentales de entender el proceso de enseñanza y de aprendizaje, cayendo en la escolaridad formalizada.

Es imprescindible romper el círculo vicioso del **etnocentrismo pedagógico**, dependiente de aquel otro cultural, que nos encandila impidiéndonos ver otras alternativas pedagógicas, al señalar como superior al ideado por las culturas dominantes del Occidente.

La superación del etnocentrismo pedagógico debe llevarnos a descubrir que cada etnia tiene sus propias formas educacionales, centenarias y válidas, las que, al igual que la lengua, han recibido "préstamos" de otros grupos, algunos de los cuales ya han sido plenamente incorporados y otros no, pero que buscan imponerse. Una vez reconocido este hecho cultural y, por mismo, educacional, debemos desentrañar su verdadero valor educativo. Esto nos lleva a indagar en qué ha consistido y consiste la etnoeducación.

La etnoeducación es aquella propia de cada etnia, así como es propia la lengua autóctona, que se ha gestado a lo largo de siglos, bajo diversas circunstancias históricas, permitiendo la unidad e identidad étnica a pesar de los duros embates etnocidas y de todas las prácticas asimilacionistas. La etnoeducación, consustancial a cada etnia, puede constituirse en una de las respuestas válidas frente a la pretendida unidad nacional, a la deficiencia del sistema educativo vigente, a la marginación educativa y a la desintegración étnica. La etnoeducación se apoya en la diversidad inicial de la plurietnicidad de México.

Las fuentes de la etnoeducación se encuentran en el propio saber de sus miembros, en las formas de transmisión del saber así como en la constante y permanente recreación de este.

También se nutre de las experiencias centenarias, individuales y comunitarias, de resistencia ante presiones hostiles, sean económicas, culturales, políticas, religiosas o de cualquier otra índole; la versátil capacidad de respuestas colectivas ante los múltiples desafíos históricos estructurales o circunstanciales a que han están sometidos. Las distintas ciencias que han desarrollado, la etnomedicina por ejemplo, son otras fuentes que concluyen a caracterizar la etnoeducación.

Esto significa que la etnoeducación no tiene por qué repetir los modelos occidentales del proceso educativo, tal como la institucionalización escolar del curriculum, los objetivos y conductas deseables, la evaluación y seguimiento. Por el contrario, la etnoeducación debe buscarse en la propia forma de conocer y actuar, de teorizar y hacer, así como sus contenidos deben surgir desde la propia necesidad y experiencia histórica. Por ejemplo, lo que hoy se entiende oficialmente por evaluación del aprendizaje debe ser descubierto en la propia cultura y, si no se encuentra, sustituirla por la forma que sea propia. La etnoeducación, por ser propia de cada etnia, debe sistematizarse de manera auténtica, desde sí misma y con sus propios criterios, no con algunos prestados o ineficientes,

De esta manera la etnoeducación se constituirá en una forma educacional alternativa a la oficial, siendo una por cada grupo étnico, de tal manera que haya varias alternativas educacionales, ninguna excluyente de las otras, sino todas complementarías que se inserten en el seno de cada comunidad nutriéndose de sus propias experiencias. Cada cual es permeable a las otras, enriqueciéndose mutuamente y favoreciendo la realidad del México pluricultural que nace y crece en la diversidad cultural, pero que no puede originarse ni desarrollarse desde la unidad previa a esa diversidad, por la sencilla razón de que esto no puede existir.

Por otra parte, la etnoeducación favorecerá la regionalización y descentralización educativa del país y, por otra, ayudará a la reivindicación de las distintas etnias, incluida la mestiza.

Es obvio que son los propios miembros de cada etnia quienes deben determinar en qué consiste dicha educación, cuidándose de caer en el etnocentrismo pedagógico occidental,

ya que cada concepción pedagógica situará de manera diferente la relación del hombre con la naturaleza, consigo mismo y con los otros, el papel de la comunidad y de la familia, fuentes principales de la socialización en las comunidades étnicas, tanto en lo cultural como en lo económico-político.

Consecuentemente, ya no habrá necesidad de una educación indígena porque el indígena habrá desaparecido para siempre al renacer o re-encontrase ahora, ya no como indígena, sino como miembros de una etnia con pleno derecho a sentirse p'urhepecha, chinanteco o mestizo, cada cual diferenciado del otro por su misma identidad étnica y cada cual unificado con el otro por el mismo quehacer educacional, que por ello es político y también económico.

13

Educación Informal y Educación Indígena

Escribir sobre la llamada educación indígena exige precisar ciertas ambigüedades conceptuales antes de intentar siquiera adentrarnos en la enorme complejidad y riqueza que puede esconder. Lo primero que considero necesario es distinguir lo que se quiere significar con dicha expresión.

Ciertamente este es un asunto delicado debido a las diversas prácticas educativas invasivas que se llevan a cabo. Es necesario entonces aclarar ciertos puntos como aquel referido a la incorrección de la significación que para muchos tiene la educación indígena, pues por su connotación acerca de "lo indígena" a muchos hace pensar que se trata de aquel tipo de educación propio de las distintas etnias. Nada más erróneo, pues, por el contrario, se refiere al sistema educativo oficial del Estado-Nación, que desarrolla un modelo educativo que, adecuado o no, lo impone a los distintos grupos étnicos, la más de las veces sin consideración alguna de las probables y devastadoras consecuencias que puede originar. En palabras más directas, se trata de un tipo de imposición que invade culturalmente, con efectos que abarcan todo su sistema de vida, aún cuando se haya pretendido realizar ciertas adaptaciones que pudieran mitigar sus consecuencias, tanto en los individuos como en los grupos.

Por otra parte, este tipo de educación indígena no

Ponencia presentada al "Seminario Técnico de Políticas y Estrategias de Educación y Alfabetización en Poblaciones Indígenas" en el contexto del Proyecto Principal de la UNESCO para América Latina y El Caribe, realizada en Oaxaca, México, Octubre 1982, en representación del Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina, Pátzcuaro, Michoacán, México.

corresponde ni en sus orígenes, concepción, orientación ni contenidos al tipo de educación que cada grupo se ha ido forjando a lo largo de su propia historia. Al contrario, esta educación indígena se concretiza ante las distintas etnias como un proyecto educativo ajeno y antagónico, pero paralelo al proyecto educativo propio. De tal forma que su produce una situación de extraña co-existencia conflictiva entre ambos: por una parte, aquel proyecto orientado hacia la transculturación y posterior desaparición de la etnia dentro de la identidad que exige el Estado-Nación y, por otra, aquel que se orienta hacia la permanencia y enriquecimiento de lo propio. Si bien es cierto que esta situación no tiene por qué ser radicalmente conflictiva y perjudicial para una de las partes, también es cierto que la práctica histórica lo ha demostrado.

Justamente, la falta de coincidencia de estos proyectos educativos nos muestra que la educación indígena no pasa de ser, ya sea un proyecto bien intencionado, pero mal orientado, ya una simple denominación engañosa que encubriría propósito distintos a sus objetivos declarados o un término muy mal elegido para designar a un tipo de educación con poca o nada de especificidad propia.

Se puede afirmar que la educación indígena no es más que un tipo de educación dentro de las modalidades educativas que reconoce nuestro sistema educativo oficial; a saber, la modalidad formal, no formal y, la denominada, informal. Es interesante analizar desde estas modalidades que es la educación indígena, cuáles son sus potencialidades y limitaciones.

Por tanto, este trabajo tiene como objetivo principal reflexionar sobre la relación que se genera entre los dos proyectos educativos -el oficial y el propio de cada etnia- que co-existen conflictivamente en el seno de cada comunidad e indagar sobre las características que adquieren las distintas contradicciones que nacen como producto dialéctico de estas relaciones. Por ello, he optado por orientar mi reflexión hacia el análisis de las distintas modalidades del sistema educativo -formal, no formal e informal-, especialmente en función del tipo y modo de relación que tienen con la educación indígena.

EDUCACIÓN FORMAL Y EDUCACIÓN INDÍGENA

Desde el punto de vista educativo hay muchas formas en que podemos entender el fenómeno educativo, siendo una de ellas, la de comprenderlo de acuerdo a la modalidad principal que encierra, sea formal, no formal o informal. Cada una de esas modalidades abarca un universo muy amplio, que se restringe al disminuir su campo de acción y sus beneficiarios. Tal sucede con la educación indígena, lo que significa que queda limitada y cualificada por las características y campo de acción de cada una de estas modalidades. Tal vez, la única excepción a esto sea la de la educación informal.

De tal forma, que el campo de la educación indígena correspondería a aquel establecido previamente por los organismos oficiales del Estado en la planificación del sistema y servicios educacionales que reducen la educación indígena a una variante didáctica de la educación oficial, en la que podrán tener lugar las especificidades y orientaciones peculiares de "lo indígena", según sea comprendido a través de la óptica etnocéntrica oficial, pero escasamente de acuerdo a las necesidades, intereses y cosmovisión de los propios indígenas. Sin embargo, en esto hay un punto importante que es el reconocimiento oficial que se hace de la especificidad que merecen las distintas etnias, aunque por sí mismo no sea siquiera mínimamente suficiente.

A través de la misma práctica educativa se descubre que la educación indígena formal no ofrece ninguna alternativa viable ya que su orientación, contenidos y metodologías, implican una permanente violación de su intimidad cultural e intercultural. Básicamente hay inadecuación no sólo pedagógica, sino también política y económica, además del efecto nocivo por el choque que origina. Insistir en este asunto es insistir es recalcar que se trata de un asunto político. Desconocerlo es caer en la ingenuidad que postula un utopismo armónico entre grupos dispares orientados por intereses diversos.

La única forma de acceder a una participación mayor es que el grupo adquiera poder político que le permita proponer alternativas y presionar para conseguirlos. Pero, la experiencia

nos enseña que por ahí no se ha avanzado en la mayor parte de nuestros países. Por esta razón histórica es que propongo que revisemos nuestros planteamientos al respecto, buscando nuevas rutas que permitan transitar hacia situaciones sociales que nos abran vías de avance. En caso contrario, caemos en una permanente situación aporética muy difícil de superar desde dentro del propio sistema.

Ante esta dificultad radical, pero no insuperable, propongo que en nuestra práctica educativa nos orientemos por los "espacios" que nos deja el mismo sistema oficial; es decir, aprovechar las contradicciones que presenta, las que, por una parte, favorecen la continuidad y supervivencia cada vez más fuerte del sistema y, por otra, dialécticamente contradictoria a la anterior, aquéllas que por su propia peculiaridad ofrecen fisuras y resquebrajamientos que nos corresponde aprovechar.

Esto quiere decir que en sociedades cerradas como las nuestras, que nos entregan un sistema político y educativo muy rígido y aparentemente autosuficiente, en que las posibilidades de acción individual y colectiva están muy vigiladas y controladas, nos movamos hacia las alternativas que en su misma dialéctica vayamos encontrando. Esto nos obliga a revisar nuestros planteamientos y a reflexionar sobre nuestra misma praxis educativa para poder avanzar.

Me parece que una alternativa viable se encuentra en la mayor o menor formalidad oficial que posea el sistema educativo, justamente porque mientras más compleja e intrincada sea su formalidad menor será el acceso que tendrán los individuos y grupos marginados a los mecanismos de decisión. Esto es precisamente lo que sucede con el sistema educativo formal y la educación indígena en los que normalmente la formalización del proceso educativo deviene en burocracia e impedimento para el trabajo docente creativo, imaginativo e innovador, porque termina siendo un trabajo orientado por normas didácticas, reglamentos burocráticos y redacción de informes técnicos, más que una educación que sea la expresión de dos culturas que buscan re-crearse dialécticamente en una nueva, común y propia de cada quien.

Esto me lleva a plantear como hipótesis lo siguiente: en sociedades "cerradas" encontramos que a mayor formalidad del

sistema educativo oficial es menor la posibilidad de acceso, permanencia y poder de decisión que los individuos y grupos pueden detentar. A la inversa, a menor formalidad del sistema educativo oficial es mayor la posibilidad de acceso, permanencia y poder de decisión que los individuos y grupos pueden detentar.

Es de sobra conocido por todos nosotros las deficiencias que presenta el sistema educativo oficial en atención a las poblaciones indígenas, por lo que no ahondaré en ellos, pero sí me referiré brevemente a dos injusticias.

Una de ellas es la discriminación permanente que recibe el individuo y toda su etnia en la escuela que lo lleva a desertar y a alejarse buscando afuera lo que supuestamente debía encontrar en ella. La discriminación toma diversas formas, tales como, la poca o mala preparación de los maestros, insuficientes ayudas didácticas, jornadas de estudio en oposición a las necesidades y requerimientos sociales y económicos, etc. La otra injusticia dice relación con la inadecuación de los programas de estudios y su imposición que viola lo más íntimo de sus valores, de sus creencias, es decir, de lo que ellos mismo son y de lo que ellos mismos pueden llegar a ser. En otras palabras, no solo viola y violenta su pasado, sino que también su presente y hasta su futuro, es decir, su historia.

Ahora bien, esto sucede no sólo por ser etnias diferentes a la gobernante, sino por ser grupos marginados de los beneficios y mecanismos de decisión del aparato burocrático oficial. Lo mismo sucede con los obreros, los campesinos, las mujeres, etc., con la diferencia de que en relación a ellos no se habla de una educación obrera o de una educación campesina, porque el discurso oficial no lo necesita. En este sentido, los indígenas son reconocidos de manera más explícita; pero, esto sólo significa un reconocimiento oficial formal.

Por estas razones, me inclino a buscar estrategias fuera de la formalidad del sistema educativo oficial, lo que, ¡cuidado! no significa que las alternativas sólo se encuentren fuera del sistema educativo formal, pues algunas se hallan en su mismo seno. Es decir, debemos mirar tanto adentro como afuera. Pero antes de continuar, invito a reflexionar sobre el sistema educativo no formal para ver que nos puede ofrecer.

EDUCACIÓN NO FORMAL Y EDUCACIÓN INDÍGENA

El sistema educativo no formal es antiguo, pero creciente en su manifestación y popularidad. Entre otras razones, nace por la incapacidad del sistema formal de atender adecuadamente a todos sus miembros y por las exigencia de una sociedad cada vez más industrializada que requiere con urgencia de personal capacitado. El sistema formal ha provocado la creación de dos extremos sociales: uno, masivo, constituido por los desheredados del sistema, despojados del acceso y permanencia en el sistema, que forman parte de la millonaria cohorte de analfabetos y aquellos otros millares con pocos y malos grados de instrucción, y, el otro, altamente elitista y minoritario, poseedor de una alta capacitación y formación académica, pero incapaz de la realización de las labores técnicas de nivel medio que desarrollan aquellos que han quedado entre estos dos extremos. Sin embargo, estos últimos no son suficientes por lo que se requiere formar rápido y eficazmente a los que hace falta.

Ante esto se formaliza el sistema educativo no formal organizado de tal manera que no puede ofrecer múltiples alternativas de capacitación y adiestramiento en poco tiempo y con ciertas probabilidades de éxito económico para algunos de sus usuarios. Claro está que su orientación se dirige hacia el individuo y no hacia la comunidad con la excepción de aquellos trabajos que buscan el "desarrollo de la comunidad".

Por otra parte, dada la constante subordinación de los valores culturales y de la ciencia elaborada por las distintas etnias a la cultura y ciencia oficial del Estado-Nación, en el remoto caso en que a alguna comunidad indígena se le permita participar en la gestión y ejecución de algún programa educacional no formal generado a partir de sus intereses y necesidades, es altamente probable que se le imponga una asesoría educacional y técnica, ya que se supone que no son capaces de realizarlo por sí mismos.

Los representantes de la educación oficial insistirán, probablemente de manera muy didáctica y convincente, que es necesario ordenar pedagógicamente los contenidos del programa de tal manera que se favorezca el aprendizaje, dando por sentado que la mejor y, tal vez, única pedagogía es la oficial, llegando a

desconocer y negar la validez relativa de sus juicios. Absolutizan sus juicios y la falta de valor de las otras posturas. En ambos casos se niega el valor relativo. Así, se impide el diálogo.

Entre las características del sistema no formal destaca la posibilidad de mayor acceso y, en algunos casos, participación que los individuos pueden tener, tanto en la programación de sus estudios, la determinación de los objetivos, formas metodológicas y evaluativas, especialmente ahora último cuando se ha popularizado la "metodología participativa" que, al ponerse de moda ha llevado a muchos a declararle su adhesión confiando que su implementación es asunto sencillo, ya que, según ellos, la participación simplemente comienza y termina con el horario de clases y dentro del aula, sin que trascienda fuera de ella a la vida personal y política. Lo que se consigue con este tipo de práctica educativa es ocultar su enorme valor potencial, especialmente su trascendencia política.

A pesar de lo anterior, siempre quedan resquicios para los educandos y educadores que se originan gracias a la misma naturaleza del sistema no formal que requiere, a diferencia del sistema formal, que el capacitando y capacitador intervengan en el proceso educativo indicando qué necesitan conocer, hasta dónde requieren comprender y, si es posible, cómo aprender mejor y mas rápido. Ciertamente que puede ser una forma muy alienante de participar, pues en muchos casos no se requiere profundizar en el por qué ni para qué de nada, sino sólo aprender a dominar una técnica o simplemente enseñarla. Esto último constituye la intención ideológica oficial del sistema educativo no formal: insistir en el carácter técnico de los contenidos, negando sus componentes sociales y políticos.

En el caso de la educación formal, la ideologización es más penetrante y permanente, pues a través de ella se deben moldear los nuevos ciudadanos, conformados unificadamente detrás de los valores nacionales y de la aceptación de la estructuración política y económica de la sociedad dominante. Esto quiere decir que a mayor formalidad del aparato educativo es más necesaria la ideologización oficial de sus participantes, para que promuevan y justifiquen la organización social entre ellos. Por otra parte, a medida que la formalidad disminuye se amplía el campo técnico

de los contenidos procediéndose a la ideologización oficial, ya por negación u ocultamiento.

Hay una tercera modalidad educacional que nos abre una nueva perspectiva, pues en ella el control del aparato social es diferente y no tan directo y constante como en las dos mencionadas. Me refiero a la educación informal.

EDUCACIÓN INFORMAL Y EDUCACIÓN INDÍGENA

La educación informal como modalidad educacional permite un gran margen de acción y de participación de los individuos y de la comunidad en la selección de los objetivos y contenidos educativos que necesitan y que les interesan. Ciertamente que el control no puede ser total y está sujeto a muchas circunstancias, favorables y adversas, que la convierten en una modalidad educativa muy contradictoria, pero, por lo mismo, muy rica en posibilidades inéditas.

Este tipo de educación, llamado incorrectamente informal, es habitual a nosotros a lo largo de nuestra vida cotidiana. Se da permanentemente en nuestro quehacer diario en la medida que actuamos, que nos desenvolvemos en nuestro mundo compartido por muchos, de tal manera que permanentemente estamos inmersos en un proceso constante de educación. Educación que permea todo nuestro quehacer, sin importar ni el lugar ni el tiempo, abarcando tanto nuestras relaciones domésticas como las del trabajo, pasando por las de la escuela y por las burocráticas.

Es tal su fuerza que cualifica los procesos educativos formales y no formales, transformándolos enormemente y, más de alguna vez, haciéndoles perder el poder que le es propio, como sucede, por ejemplo, con la resistencia centenaria de muchas etnias ante la presión avasalladora de la escuela y sus valores, así como con la protección que han hecho en muchos casos de su propia lengua, reservada para la intimidad, rica en significado personal y colectiva, ante la creciente imposición de la lengua oficial.

Los distintos mecanismos, artificios y estrategias utilizados para conformar este tipo de educación provienen de diversas fuentes, como las derivadas de la singularidad étnica, aquellas provenientes de las condiciones creadas por las relaciones

intergrupales, las que resultan de la imposición de patrones económicos impuestos, las de la subjetividad personal e intersubjetividad, etc.

Esta educación informal descansa en nuestra cotidianeidad que nos es común a todos, de tal manera que no es privativa y exclusiva de individuos ni de grupos, sino abierta, compartida y recreada por todos. En ella no hay desheredados ni desertores, así como tampoco hay privilegiados. Su lengua es la de la vida diaria, verbal, corporal y gestual, que dominamos sin problema. A veces entendemos, otras no, pero aquello no nos excluye del proceso, al contrario, no sumerge más y más hasta convertirnos en conocedores hábiles de todos sus giros y significados encubiertos. No tiene niveles ni grados, pero sí una creciente complejidad que exige tiempo y dedicación para dominarla. Permanentemente nos gratifica por lo aprendido, pues rápidamente conocemos si nuestras respuestas fueron acertadas o no. La inadecuación puede sernos muy dura o suave, pero en pocos casos nos castiga con la reprobación marginadora.

En ella, la relación teoría y práctica, de grave y difícil conciliación en la escuela, tiene aquí otro derrotero. No van separadas, sino juntas, conjugándose en la respuesta certera que interroga y en la pregunta que se expresa en la acción directa.

El individuo y la comunidad se entremezclan rompiendo la dicotomía que nos habla de entes separados que deben vincularse formalmente, pero cuyos mundos no pueden armonizarse, sino sólo a través de la dominación del uno por el otro o por destrucción de alguno. Individuo y comunidad se enriquecen a través de la misma acción. No hay insistencia en el aprendizaje personal como en la educación formal y no formal. Hay un aprendizaje que se socializa inmediatamente, pues no puede adquirirse sino por medio de los otros, presentes o ausentes. El aprendizaje puede parecer solitario, pero no es cierto, pues la soledad total es inexistente, aún cuando yo no encuentre a los otros en mi ensimismamiento o alteración. En la soledad de mi cotidianeidad yo me encuentro conmigo mismo y, por ello, encuentro a los otros. Necesito comunicar lo mío a los demás.

Proyecto mi intimidad hacia el mundo exterior. Descubro que mi intimidad es tal en la medida en que estoy proyectado

hacia los otros. Mi intimidad jamás la encuentro en mí, sino en mi propio ser abierto hacia lo ajeno, hacia los otros. Si no es por ellos, jamás encontraré mi intimidad. Mi *mismidad* viene dada por la alteridad que me entregan los otros.

Algo semejante puedo afirmar en relación al tiempo y al espacio en la educación informal, ya que en ella permanentemente se trasciende el mero espacio y tiempo físico, grandes refugios del sistema formal y, un poco menos, del no formal. Mi espacio y mi tiempo, el mío y el de mi comunidad inmediata y lejana, son ciertamente categorías físicas, pero también existenciales, culturales y políticas. Tienen valor fuera de mí, pero también en mi intimidad. Como consecuencia educativa no siempre necesito de la programación curricular para aprender contenidos valiosos para mí y para mi comunidad, tampoco requiero de tiempo y espacio prefijado, pues aprendo en diferentes lugares con distintos ritmos e intensidades, a ratos de manera muy fugaz, después, muy intensamente, más adelante, muy compelido y, en otras, de manera muy laxa y como enajenado de mi mismo.

En la educación informal co-existen en mi el educando y el educador. Todo me educa y, a su vez, yo puedo educar. Aprendo del medio y por el mismo medio. De modo que, lentamente, pero sujeto a presiones, voy convirtiéndome a la normalidad y anormalidad social que se me impone, me voy haciendo miembro de un grupo y de varios grupos. Mi pertenencia a la comunidad se amplía en un tejido complejísimo de relaciones cimentadas en muchas bases y conocimientos que los he adquirido, aparentemente de manera casual, en la media en que se combinan hechos, situaciones y experiencias; sin embargo, en el fondo no hay tal casualidad, pues hay normas y exigencias que las van conformando. Lo que sí puede ser casual es lo aparente, lo inmediato, aquello que nos sucedió hoy porque estuve en tal lugar con tal persona en tal momento, precisamente cuando estaba ocurriendo tal fenómeno. Empero, por ser miembros de un determinado grupo que tiene un puesto dentro de la organización jerárquica de la sociedad, ya no puede ser tan casual ni fortuito que reiterativamente nos acontezcan ciertos hechos que no les ocurren a otras personas de otros grupos. La pertenencia social a una clase o la pertenencia a una etnia, que no hay razón para

que sean excluyentes, determinan en gran medida nuestro mundo y nuestras relaciones posibles, aún cuando no de manera definitiva.

A través de la cotidianeidad vamos conformando nuestra conciencia personal y colectiva; nos vamos identificando con nuestra pertenencia a una comunidad que nos trasciende en nuestra propia individualidad. Somos no sólo nosotros mismos, sino que somos nosotros mismos en tanto cuánto pertenecemos a un grupo determinado. Esta adscripción genera conflictos internos y externos, porque no pertenecemos sólo a un grupo sino que a varios simultáneamente, lo que, llegado el caso, puede exigirnos solidaridad que, llevada a ciertos límites, puede provocar rompimientos radicales, como sucede, por ejemplo, con la pertenencia a una religión, a un partido político y a una etnia determinada. Llegado el caso, el individuo debe optar por una que significará el rechazo de las otras o la subordinación de algunas de ellas. La subordinación no es simple y genera conflictos al individuo y a la comunidad.

Ahora bien, gracias a la misma cotidianeidad de la educación informal, nuestra propia praxis social se va cualificando permanentemente en un constante proceso evaluativo. Por otra parte, nuestra misma praxis nos va afirmando en nuestra *mismidad* a lo largo del tiempo. Por ella vamos consolidando nuestro pasado, así como vamos discriminando las respuestas que otros han dado en nuestro pasado histórico, es decir, vamos conservando y recreando nuestro patrimonio cultural; a través de la cotidianeidad vamos reconociendo que somos los mismos a lo largo del tiempo, ya como individuos o como miembros de un grupo. Nuestra identidad nos acompaña a lo largo de nuestro tiempo e historia. En ella reconocemos nuestra historicidad. Encontramos y le otorgamos sentido al devenir y a la permanencia nuestra y ajena.

Por lo tanto, la educación informal se nos muestra como la modalidad educacional propia de todos y de cada uno de los distintos grupos que permea y cualifica todas las otras modalidades. De tal forma que cuando se nos habla de educación indígena nos preguntamos cuál educación, cuáles indígenas. Buscamos lo que se quiere decir como propio de ellos, cuál sea su mismidad y cuál su alteridad, dónde se encuentran consigo

mismo y con los otros, dónde y cuándo se extravían o se identifican. Así, entonces, ya no podemos poner apellido a la educación indígena, como quien dice, educación indígena puréhepecha o educación mestiza bogotana. La primera es educación purépecha y la segunda es educación bogotana, es decir, el tipo de educación propia de ese grupo particular. El sin sentido de lo anterior es claro. Lo que hay son formas propias de educación correspondientes a cada grupo, las que normalmente entran en conflicto con el sistema educativo general, usualmente en desventaja. Cuando dos o más de ellas interactúan, generan relaciones novedosas de complejidad creciente. Las fronteras educativas siempre son difusas y fascinantes.

Las contradicciones internas de cada una de las modalidades hace que sus procesos educativos informales permitan que los individuos los puedan aprovechar en su beneficio. Esta es la tarea que nos toca a nosotros como educadores de profesión y a aquellos otros que también lo son, pero no profesionalmente: buscar qué es lo que podemos rescatar y utilizar para crear nuestros propios espacios y tiempos educativos, que impidan o limiten la alienación a que nos conduce el sistema formal y no formal, y favorezcan lo que sea beneficioso. No se trata de descartarlos y no usar de ellos; tampoco de cruzarnos de brazos. Por el contrario, lo que se pretende es proceder educativamente desde sus propias entrañas.

14

Educación y Latinoamérica eutópica

> Nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan. Semejante despropósito restringe la creatividad y la intuición congénitas, y contraría la imaginación, la clarividencia precoz y la sabiduría del corazón, hasta que los niños olviden lo que sin duda saben de nacimiento: que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es más acorde con la naturaleza que la de los adultos, y que la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta, y sólo en eso.
>
> Somos dos países a la vez: uno en el papel y otro en la realidad.
>
> -Gabriel García Márquez

Podemos pensar una América Latina con bases culturales comunes siempre que aceptemos que lo primario en la comunidad es la diversidad y no la unidad. No es fácil que aceptemos las consecuencias de esta aseveración, en gran medida, por nuestra orientación epistemológica -analítica, primero; sintética, después-. Sin embargo, nuestra curiosidad nos descubre

---

Ponencia presentada con el nombre de *Policronía, multiproxemia y polivalencia latinoamericana* en el Seminario sobre Identidad de América Latina y sus bases culturales, organizado por UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, 1989.

miles de fascinantes detalles minuciosos que pierden su fuerza sinérgica al sintetizarlos en un remedo de su posible integralidad original.

Ni la diversidad ni la unidad, así comprendidas, permiten conocer, sentir y valorar lo que es común en América Latina, pues mientras más fino hilemos nuestro análisis, más se nos aleja la unidad o la diversidad extraviada entre infinitos aspectos diferenciadores. En estos términos, la búsqueda de la identidad latinoamericana no pasa de ser una ilusión utópica.

Sin embargo, la búsqueda de la identidad latinoamericana **no es utópica, sino eutópica**, si se funda en la "posibilidad de ser" más que en la "obligación de ser". "Lo posible" constituye el meollo sustancioso y sugerente del "realismo mágico" con el que construimos la historia, a diferencia de la normatividad fría y lineal del "deber ser", impuesta *a priori* por una ética foránea, aceptada en la formalidad exterior de nuestras relaciones, pero muy pocas veces en la intimidad de nuestras vidas.

Las posibilidades de ser no niegan la obligatoriedad del compromiso. Lo que sucede es que la normatividad del "deber ser" es comprendida dentro de otros parámetros espacio-temporales y lógicos, en virtud de los cuales, asume diferentes posibilidades de realización.

El espacio y tiempo no son percibidos en términos lineales, planos y secuenciales, como dos coordenadas que se intersectan inevitablemente del mismo modo para todos y en todo momento, sin contradicciones, alteraciones y simultaneidades; sino como tiempos policrónicos y espacios multiproxémicos. A su vez, la lógica no es bivalente y dicotomizadora, sino polivalente, pues junto a la verdad y falsedad, incorpora la incertidumbre y, con ella, la casualidad y la ambigüedad.

El tiempo policrónico, el espacio multiproxémico y la lógica polivalente fundan la orientación cultural hacia "lo posible" que nos lanza -cual revolución copernicana- a la "deriva" existencial, incierta, sin anclaje definitivo y específico en un momento y lugar dado, sino en muchos tiempos y espacios, diferentes y simultáneos.

En consecuencia, nuestro ser y estar en y con el mundo queda especificado desde la incertidumbre existencial como un

ser y estar pletórico de sugerencias, de posibilidades infinitas, más que como un imperativo *a priori* de obligaciones a cumplir. En ese contexto, la incertidumbre no es causa inevitable de temor y ansiedad, tampoco de tranquilidad paradisíaca e ingenua, sino motivo de reorientación axiológica constante, multívoca, antes que unívoca o equívoca.

Por ejemplo, desde esta perspectiva podemos interpretar el rol cultural que desempeña el "aparentar ser", el "seguir la corriente", el "simular hacer y ser", los "discursos superpuestos y ambivalentes", el "silencio", la "aceptación aparente", etc., que tanto desconciertan a quienes no son latinoamericanos y que buscan en todos nuestros discursos y acciones una "mínima secuencia lógica" y una fácil ubicuidad temporo-espacial.

Culturalmente no es lo más probable por nuestra inclinación a ocultar lo latente -"lo posible"- bajo disfraces multiformes y policromáticos que confunden el intento de una explicación unívoca por las múltiples y equívocas lecturas que tiene.

Quien olvide que en un informe oficial con frecuencia "lo dicho no es siempre lo que se hizo y lo que se hizo no es siempre lo que se dice", tiene más posibilidades de errar que de acertar. Lo usual es que en dichos informes se confunda lo esperable, mundo del "deber ser", con lo posible, mundo del "poder ser". A título de ejemplo, dramático por sus consecuencias devastadoras, ya casi es consensual afirmar que en la escuela el profesor hace como que enseña, mientras los alumnos hacen como que aprenden.

Decir que todo esto es engaño no sólo es una forma simplista de obviar el análisis cultural, sino también una manera de prejuzgar desde criterios etnocéntricos y maniqueos, postuladores de una verdad cultural trascendente. El asunto es más profundo e involucra la totalidad de la cultura.

Cómo y cuándo decir lo que hay que decir -lo que llamamos "verdad"- es un asunto cultural, por lo tanto, relativo. En nuestra América Latina los momentos y lugares para decirla no siempre son los mismos de otras culturas. Nosotros somos un pueblo que valoriza la confidencia, antes que el informe oficial, el *cuchicheo* más que lo parquedad técnica. La confidencia la realizamos privada e informalmente, en espacios multiproxémicos, con tiempos

policrónicos y lenguajes verbales -elaborados y restringidos- y no verbales, donde la incertidumbre tiene tanta fuerza como la verdad o falsedad.

En el campo escolar vemos que nuestra escuela no acoge esta característica cultural. En ella, la docencia del profesor no es igual en la sala ante todos sus alumnos que en el pasillo, cuando le explica privadamente a unos pocos. En la primera, es más formal, lineal, técnica; en la segunda, más coloquial, circular, confidencial y, no por ello, menos adecuada.

SIMULTANEIDAD

En América Latina no nos gusta separar tajantemente los distintos mundos en los cuales vivimos. El hogar, la calle y el trabajo no constituyen esferas separadas sino momentos y lugares en mutua interferencia, creadores de ritmos existenciales -domésticos, laborales y distractivos- conducentes a modos de ser y estar peculiares, dentro de los cuales, por ejemplo, el compadrazgo cumple un rol básico en la trama de las relaciones sociales y, por lo tanto, de las relaciones escolares.

Si volvemos la mirada a la escuela, vemos que en ella se fuerza una separación artificial -aculturadora, por lo mismo- entre estos mundos. Es difícil que nuestra escuela -rígida, aislada, aséptica- pueda aprender de nuestro mundo -flexible, entremezclado, contaminado-, que combina lo mágico con el realismo más descarnado, sin maniqueísmos simplistas.

Incluso las experiencias pedagógicas innovadoras que buscan la integración de ellos, caen atrapadas por esta separación al confeccionar un mosaico con retazos de esos mundos, al modo como en las clases interdisciplinarias no se alcanza la integración porque cada profesor enseña contenidos de su disciplina, a los que se agregarán los de sus colegas. En vez de integración sinérgica, solo se tiene yuxtaposición.

Así como el enfoque educativo debería ser transdisciplinario, es decir, que vaya más allá de las propias disciplinas, y propender al aprendizaje polifacético, varios a la vez y no uno linealmente detrás de otro, así también la integración de la escuela con la vida debe ir más allá de la misma escuela, lo que podrá

hacerse en la medida que la hayamos des-escolarizado de sus tiempos, espacios y lógicas escolares (monocrónicos, monoproxémicos y bivalentes) incapaces de acoger una pedagogía del asombro, de la incertidumbre y de la pregunta.

Para la comprensión integradora de cada uno de estos mundos es necesario que la escuela aprenda a trabajar con la intuición. Sabemos que nunca ha bastado la lógica analítica, pero hoy más que antes, es necesario recurrir a la síntesis intuitiva. Ya lo hacemos a lo largo de nuestra vida diaria. Lo que nos queda es traducir el uso etnoeducativo de la intuición a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, al modo como muchos científicos, poetas y místicos lo hacen. Como plantea Marilyn Ferguson:

> No debe extrañarnos que la mente lineal no haga caso de esa forma instantánea de sentir. Después de todo, sus procesos no pueden rastrearse linealmente, por lo que resultan sospechosos. Y provienen de la mitad muda del cerebro, que es fundamentalmente incapaz de hablar. El hemisferio derecho es incapaz de verbalizar lo que sabe; sus símbolos, imágenes o metáforas necesitan ser reconocidos y reformulados por el hemisferio izquierdo, para que su información pueda ser conocida en su totalidad. Antes de contar con la evidencia de la validez de esa forma de conocimiento demostrado en los laboratorios, y con algún atisbo de los procesos no lineales, le resultaba muy duro a nuestro yo lineal el aceptarlos, y mucho más el confiar en ellos. Hoy sabemos que derivan de un sistema cuya capacidad de almacenamiento, su grado de interconexión y su velocidad humillan los esfuerzos de comprensión de los más brillantes investigadores.
>
> Existe la tendencia a pensar en la intuición como algo separado del intelecto. Con mayor precisión, podríamos afirmar que la intuición acompaña al intelecto. Todo cuanto alguna vez hemos "imaginado" queda también registrado y es accesible. Esos dominios más amplios de nuestro saber conocen todo lo que sabemos con nuestra conciencia ordinaria -y muchísimo más-. Como sostiene el psicólogo Eugene Gendlin, esa dimensión, a la que solíamos dar el nombre de inconsciente, no es algo infantil, ni regresivo ni ensoñador, sino que es mucho más *listo* que "nosotros". Si a veces sus

> mensajes son enmarañados, es culpa del receptor, no del emisor.
>
> Este "tácito saber"... ha sido el compañero insustituible y silencioso de todos nuestros progresos. El cerebro izquierdo es capaz de organizar la información nueva para formar el conjunto de estructuras existente, pero *es incapaz de generar nuevas ideas. El cerebro derecho ve el contexto -y por eso, su significado-*. Sin la intuición, estaríamos aún en las cavernas.

Es atractivo pensar en lo que aportan al conocimiento las funciones de los dos hemisferios cerebrales, entre otras razones, porque hasta hoy hemos investigado en base a informaciones procesadas por el hemisferio izquierdo, tratando de dejar marginada, si no eliminada, toda información proveniente del hemisferio derecho, a pesar que la interacción entre ambos es permanente.

No deja de ser sugerente hipotetizar que en nuestra vida diaria, no formalizada, la interacción entre ambos hemisferios es constante y fluida; en cambio, no lo es en nuestra vida formalizada -especialmente en el trabajo y en la escuela- donde hay predominancia del hemisferio izquierdo.

Si es así, podríamos adelantar, también hipotéticamente, que la simultaneidad existencial de nuestros mundos se debe a la fluidez comunicativa entre los dos hemisferios que nuestra cultura cotidiana no ha interrumpido. Por el contrario, la aculturación padecida habría tenido como consecuencia la fragmentación de nuestro ser y estar en el mundo debido a la enajenación de la función del hemisferio cerebral derecho. Si esto es así, nos da una pauta para proceder a la des-escolarización de la escuela.

POLIVALENCIA

La lógica polivalente (lógica borrosa)no dicotomiza inevitablemente entre "objetividad" y "subjetividad". No hay razón para que sean excluyentes, simplemente son distintas, a veces muy diferentes, pero tal vez nunca realmente opuestas, porque no hay extremos en la circularidad sin fin del razonamiento latinoameriano diario; alfa y omega, principio y fin.

No se desconocen las ventajas del juicio científico "objetivo" ni las exigencias metodológicas para lograrlo, pero tampoco se menosprecia la apreciación subjetiva. Ambas cooperan en la consolidación de la visión holística de la naturaleza. La "veracidad social" es tanto o más válida que el juicio científico. La etnomedicina es un buen ejemplo de la complementaridad entre la "objetividad" de los agentes patógenos clínicos y la "subjetividad" de los factores psico-sociales del paciente. En estos casos, difícilmente se concibe la terapia en términos individuales, aislada del contexto social. Su eficiencia y efectividad ha llevado a que la Organización Mundial de la Salud (OMS) reconozca sus aportes, aunque no lo hagan los médicos.

ETNOEDUCACIÓN

Si es verdad que la identidad latinoamericana encuentra su núcleo aglutinador en la "posibilidad de ser", antes que en el "deber ser", tiene sentido profundizar en los tiempos policrónicos, espacios multiproxémicos y lógica polivalente con el objeto de indagar las posibilidades de des-escolarizar la escuela -no la sociedad, como lo pidió Illich-, devolviéndole su función educadora, para lo cual encontramos innúmeros ejemplos en los distintos tipos de etnoeducación existentes.

Por etnoeducación entendemos la modalidad educativa generada por cada grupo étnico a lo largo de su historia, mediante la cual se han educado en sus tradiciones, lengua, ciencia, arte y valores, creando, a su vez, diferentes filtros culturales para protegerse, ya sea de las impurezas ajenas o para aceptar lo conveniente y funcional o, simplemente por la gratuidad del placer estético. Cabe resaltar el hecho de que ninguna modalidad etnoeducativa es escolarizada, por lo que constituyen alternativas viables frente a la escuela oficial.

La escuela oficial está organizada en función de un espacio y tiempo lineal y ahistórico, restringido al aula y al horario escolar, organizada según un curriculum explícito que descalifica el curriculum oculto, propio de la educación informal. A su vez, la lógica dicotomizadora entre lo verdadero y lo falso excluye la posibilidad de búsqueda a partir del asombro, la incertidumbre

y la pregunta. El aprendizaje queda postergado, si no eliminado, por el énfasis que se coloca en la enseñanza. El aprendizaje es repetición y no creación, es secuencial, una cosa por vez, y no polifacético, varios simultáneamente. El profesor dicta cátedra y el alumno repite, ambos exánimes, sin ritmo ni armonía.

Asumimos el desafío de pensar la educación en términos educacionales, es decir, como un proceso de creación de relaciones posibles y no en términos escolares, esto es, como un proceso de repetición de relaciones pre-establecidas.

Esperanza tenemos, entre otras razones, porque no estamos culturalmente obligados a continuar con el modelo escolarizado de la educación. Tampoco hay que inventar de la nada. Lo que tenemos que hacer es revalorizar lo propio que, en cada caso, será diferente a los otros; sin embargo, en todos ellos encontramos los elementos comunes ya mencionados: tiempo, espacio y lógica. A ellos hay que agregar la lengua propia de cada grupo, especialmente el componente no verbal, actualmente proscrito de los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares e, incluso, de la formación profesional de los futuros pedagogos.

La eutopía etnoeducativa bosquejada, al no excluir las contradicciones, incertidumbres y ambigüedades, da pié a nuevos procesos educativos que, en el fondo, no son nuevos, sino arcaicos, puesto que se hunden en la memoria histórica de nuestros pueblos.

La antropología educacional deberá dedicarse al estudio de la etnoeducación y de la educación informal, de los tiempos policrónicos, espacios multiproxémicos, lógicas polivalentes, del modo cómo resolvemos las contradicciones, enfrentamos las incertidumbres y ambigüedades en nuestras relaciones diarias, para sugerir propuestas educativas, enraizadas en la cultura propia, conducentes a la des-escolarización de la escuela.

A su vez, la antropología educacional, al igual que las otras disciplinas, debe abrirse al campo trans-disciplinario evitando la yuxtaposición interdisciplinaria que ha permitido un avance restringido en el campo social.

TENTACIÓN ETNOCÉNTRICA

La tentación común de comparar América Latina con Europa y Estados Unidos es válida y conveniente, aunque no puede ser excluyente, como ha sido hasta hoy, pues encierra un criterio de dependencia etnocéntrica altamente limitante y peligrosa, que por siglos ha restado identidad a nuestro continente. Ha impedido establecer otros criterios comparativos con Africa y Asia, por ejemplo. El limitado número de centros de investigación en América Latina dedicados al estudio de estas culturas corrobora lo afirmado.

Dado que el etnocentrismo, más que intelectual, es existencial, por consiguiente, axiológico, no es posible pensar que una escuela sesgada por currículos impertinentes vaya a ser capaz de realizar esfuerzos serios por superarlo. Simplemente no puede: no es suficiente el enfoque cognitivo ni la buena voluntad, tampoco la erudición y la decisión, sin desmerecer la ayuda parcial que pueden prestar.

Hay que ir más profundo, hasta los tiempos y espacios históricos donde germina y desarrolla la existencia, con sus contradicciones, ilusiones y armonías; logros, engaños y fracasos. La mera ahistoricidad etnocéntrica de la escuela es insuficiente para poder superarlo.

Las implicaciones etnocéntricas incluyen también al lenguaje. Es curioso que entre las infinitas posibilidades de lenguajes educativos hemos heredado un lenguaje escolar dicotomizador incapaz de la expresión creativa; lenguaje refugiado en tecnicismos aparentemente neutrales, ajeno al pensar poético y metafórico.

Requerimos un lenguaje que no oponga, sino que distinga; un lenguaje que, por ejemplo, diferencie "subjetividad" de "objetividad" y no las convierta en antinómicas. Precisamos un lenguaje que de lugar a las posibilidades de ser, antes que un lenguaje encerrado en lo que "debe ser", que castre el diálogo porque todo lo reduce a la confrontación de ideas y no a la búsqueda de entendimientos. ¿Por qué el desacuerdo "debe" significar oposición?

¿Qué tal si el des-acuerdo expresa otra perspectiva, entre

las tantas posibles, una de las cuales puede ser la oposición? Necesitamos de un lenguaje que, más que oponer lo blanco a lo negro, sugiera la policromía y tonalidad del arcoiris.

RE-CREACIÓN ETNOEDUCATIVA Y DES-ESCOLARIZACIÓN DE LA ESCUELA

La cultura se encuentra bullente en nuestra vida diaria, rutinaria y cotidiana, y no tanto en los museos y exposiciones especializadas donde desfallece sin las contradicciones y conflictos que la vitaliza. También se encuentra en las expresiones artísticas, cualquiera sea su calidad técnica, al igual que en nuestras opiniones apasionadas y contradictorias, como en aquellos juicios técnicos, altamente intelectualizados. Somos en y con ella, en todo tiempo policrónico y lugar multiproxémico.

Dado su omnipresencia no podemos dejar de investigar y re-crear en términos etnoeducativos ninguna de sus manifestaciones a fin de avanzar en la des-escolarización de la escuela.

Los criterios normativos son peligrosos, no por lo que sugieren sino por lo que parecen prohibir. Es conveniente que emanen de nuestras culturas y que no sean etnocéntricamente dependientes. Así como en educación debemos alcanzar la etnoeducación a través de múltiples vías, asi también en otros campos debemos lograr el etnodesarrollo, sin menospreciar los aportes y préstamos culturales.

Las posibilidades de re-pensar nuestra América son infinitas, aunque finitas dentro de los márgenes históricos. Las posibilidades se acrecentarán en la medida que recuperemos los tiempos policrónicos, los espacios multiproxémicos y las lógicas polivalentes.

Junto a ello iremos re-creando nuestros lenguajes para poder nombrar lo que somos, el modo como vivimos, amamos y lloramos; nuestras insinuaciones, provocaciones y rechazos; nuestros temores e ilusiones. Ya no evitaremos las metáforas ni las parábolas en nuestra enseñanza; tampoco temeremos dudar al aprender; la duda ya no nos quitará la palabra, ni el silencio será ignorancia sino recogimiento expectante.

Nuestra historia, educación e identidad serán síntesis de lo posible y no de lo idealizado.

Serán producto de contradicciones e incertidumbres; de encuentros, extravíos y enfrentamientos; de intereses comunes y contrapuestos; de indiferencias, menosprecios y anhelos; de ambigüedades y casualidades. No serán productos lineales carentes de conflictos, alegrías, ensimismamientos o alienaciones; en suma, serán expresión de vida.

Vida de lo posible, jamás de lo definitivo, donde no tiene sentido temer que la diversidad conduzca a la dispersión caótica, ni la unidad a la uniformidad. Cuando intentamos integrarlas lo hacemos subjetivamente, nunca de manera objetiva, simplemente por que la objetividad no es posible en las relaciones humanas. Gracias a la subjetividad todas nuestras relaciones son y serán imperfectas.

Imperfección, quiero superarte, pero no perderte; Perfección, te deseo, pero no quiero alcanzarte.

La subjetividad -no la objetividad- nos evita enloquecer a causa de la diversidad, de las contradicciones, incertidumbres, ambigüedades y casualidades omnipresentes en nuestra vida.

Si la búsqueda de la identidad latinoamericana ha sido esquiva, puede deberse al hecho de que hemos equivocado el camino de búsqueda. Propongo continuar la indagación en términos analíticos, a la vez que incorporamos otras formas, especialmente las propias del hemisferio cerebral derecho. Para nadie es un misterio que nuestra forma de estudiar es analítica; tampoco ninguno de nosotros puede poner en duda los grandes logros alcanzados; empero, tampoco podemos negarnos a buscar de otra manera.

Tal vez, como producto de ese esfuerzo, podremos cambiar la utopía por eutopía.

15

Educación, participación y ambivalencia

Hoy es frecuente hablar de participación; incluso es referencia obligada en escritos técnicos y lugar común en conversaciones sobre el tema. Parece ser que "participar" se ha vuelto necesario y no solo conveniente, como pudo haber sido en tiempos pasados, no lejanos. ¿Qué es lo que ha sucedido que la participación se ha convertido en obligatoria, al menos en determinados círculos? Difícil responder a este complejo interrogante, sea por su múltiples causas o debido a sus infinitas interpretaciones. Sin embargo, no es la intención de este trabajo dar razón de ellas, sino indagar en otros aspectos que comúnmente no son considerados[1].

Como primer punto, es significativo distinguir entre la exigencia *por* participar de aquella *para* participar, aún cuando no sean mutuamente independientes. La primera, es más genuina y propia de quienes la realizan que inspirada desde fuera; mientras que la segunda, por lo general, es más sugerida o impuesta por personas o grupos ajenos que auténtica. En este trabajo analizaremos la segunda, por corresponder más a la educación formal y no formal, que la primera, relacionada más específicamente con la educación informal[2].

La exigencia *por* participar nace de requerimientos personales y/o grupales; no es parcial, sino totalizadora, involucra a toda la

---

Publicado con el título de "Participación, Compromiso, Casualidad y Contradicciones" en la *Serie Aportes Nº 4, Educación Formal y Popular de Adultos*. Proyecto de Cooperación: Modelos de Administración y Planeamiento de la Educación Formal y No Formal en el Marco de la Regionalización, OEA / Universidad de la Frontera (Chile), 1987:47-60

persona y no a parte de ella, por ejemplo, solo su intelecto o su afectividad. No enajena patológicamente, pero puede aburrir, entusiasmar, distraer o cansar; tampoco es paradisíaca ni está exenta de problemas. Por sus características se constituye en semilla germinadora de proyectos educativos alternativos, como los de educación popular y de investigación participativa[3]. Por el contrario, el requerimiento *para* participar tiende a ser *unilateral*, dado que las obligaciones de participación y compromiso que conlleva no siempre son equivalentes e iguales para los actores.

Entre los participantes es posible distinguir dos tipos principales ubicados en los polos antagónicos de una escala ideal: en un extremo, los potencialmente interesados en participar -alumnos, pobladores, grupos de base- y, en el otro, los que promueven los profesores, políticos, religiosos, entre otros[4]. Entre los extremos se encuentran aquéllos a quienes simplemente no les importa, al igual que los que pudiendo o debiendo participar, no lo hacen al modo como espera la mayoría, razón por la cual se supone que no participan.

Este supuesto, además de peligroso, hace difícil comprender si es posible que *esa* falta de participación sea una manera de hacerlo, al modo como la no violencia constituye una forma efectiva de presión social y política. Esto es consecuencia del proceso intelectual de categorización de los fenómenos sociales, donde se comete un grave error epistemológico al dejarlos aprisionados en el tiempo de la conceptualización, excluyendo la posibilidad de cambio posterior, de tal modo que se profundiza la postura cultural, etnocéntrica y dicotómica , que la descalifica, *a priori* y entraba la comprensión de formas alternativas y diferentes de participación[5].

Además, e independiente de la intención que cada cual pueda tener, es significativo que la participación generalmente aceptada y promovida es aquella que va desde un grupo social a otro, confiriéndole un carácter mesiánico de liberación, al mismo tiempo que favorece los prejuicios y agudiza los conflictos, restándole fuerzas al trabajo conjunto; sin embargo, esta misma situación puede revertirse disminuyendo prejuicios y consolidando la solidaridad, por y a través del intento de superación de este mesianismo ingenuo.

Al solicitar a pobladores, campesinos, mujeres, jóvenes, mapuches -en general, las minorías- que participen en programas especiales se conceptualiza la participación como causa y consecuencia del compromiso que deberán asumir en el futuro. Se conjetura que a mayor grado de participación mayor será el compromiso y viceversa, en un proceso de circularidad causal que, al no ser autosuficiente, se va agotando y requiere de incentivos renovados.

También se espera que la participación y compromiso otorguen un nuevo sentido a las vidas de quienes están involucrados, reforzando el carácter mesiánico de los proyectos por efectos de una concepción lineal del futuro, no siempre en concordancia con el concepto y valor del tiempo y, muchos menos, con la relación entre las categorías de tiempo y espacio de los participantes, las que no son autónomas, sino culturalmente independientes[6].

Consecuente con lo dicho, se comprende mejor por qué la participación es concebida en términos de actividad, como sinónimo de movimiento y antónimo de pasividad[7]. Esta afirmación es tanto exigencia para participar como criterio de evaluación del proyecto o programa[8], razón suficiente para dilucidar cual es su significado cultural: intra, inter y transcultural[9], especialmente porque no hay antecedentes para suponerla de igual valor al interior de nuestra cultura chilena[10].

Ahora bien, independientemente de la confusión que nos produzcan los diferentes tipos y modalidades de participación, podemos afirmar que nunca ninguna de ellas, independiente del contexto cultural, se dan en el vacío social y axiológico. Si las realidades y los actores son diferentes, distintas serán las motivaciones por y para participar, como diversas las valoraciones que se harán. ¡Ser justos y veraces con todas ellas es embarazoso!

Además, así como no hay participación en el vacío, tampoco es posible si no se trata de participación *con*, de tal modo que se relaciona con dedicación y compromiso. Para evaluarla no es suficiente el juicio de examinadores externos; además, es necesaria la evaluación de los propios actores e, incluso, de aquellos que no participan, sea por flojera, seguridad, comodidad, precaución, enemistad, cautela, desinterés, discrepancia, etc.

Dado que las posibles alternativas son muchas para poder comprenderlas en conjunto y en sus interrelaciones, es tentador reducirlos a unas pocas. Por ejemplo, es atrayente imaginar que los que participan están comprometidos a diferencia de los que no lo hacen, quienes, además pueden estar en contra. De esta manera, se asimilan y confunden en una unidad ilusoria dos realidades diferentes, aunque no excluyentes: la participación y el compromiso. Es tan quimérica esta situación que no es difícil engañarse con la participación simulada que encubre, por ejemplo, el espionaje o la teatralización de los alumnos cuando esperan conseguir una nueva oportunidad para mejorar sus calificaciones, o la del profesor que disimula su ignorancia gracias a posturas estereotipada en el desempeño de su rol profesional.

Lo delicado de esta situación es que la falsedad de esta postura es evidente cuando se la encuentra escrita, es decir, en el campo de las palabras que recrean la realidad, empero no es obvia en el terreno de la praxis, donde la reproducción de la realidad por las palabras es evaluada sin mediación.

LA UNIDAD ES ANTÍTESIS Y NO TESIS

Esto manifiesta una tendencia cultural muy arraigada que consiste en dividir la realidad en términos dicotómicos -si no es blanco es negro- y, maniqueos si -no es bueno es malo. Junto a ella está la tendencia a asociar los juicios éticos con los niveles de compromiso, sobrevalorándolos en desmedro de los otros, no obstante que la moral no ocupa el sitial preferencial y primario en todas las relaciones, cotidianas y rutinarias. Esta preeminencia de lo ético reafirma la concepción maniquea de lo "bueno" como contrario de lo "malo", quedando velada y muy escondida, aunque no eliminada, la posibilidad alternativa de que lo bueno sea simplemente distinto de lo malo y no su opuesto[11]. Esto no significa que se excluye el dictamen moral, sino que se lo contextualiza junto a otros juicios con los cuales conforma nuestra idiosincrasia axiológica[12].

A modo de ejemplo, en la escuela se impide que alguien se escolarice de manera distinta a la oficial, como sucede con los alumnos que en su cultura poseen un razonamiento matemático

vigesimal y son forzados a aprender el modelo decimal de la escuela occidental[13], lo mismo puede decirse en relación a la guerra a muerte que la escuela ha declarado al "sentido común" en beneficio de la lógica científica, y al saber popular en aras del saber occidental oficial[14].

El razonamiento es simplista: si no es propugnado por la escuela, entonces es malo. Entre algunas consecuencias está el remedo de investigación científica que comúnmente se hace en la educación formal, cuyos resultados, prescritos en los programas de estudio, no son hipótesis a comprobar; sólo se trata de una simple repetición de un conocimiento ya establecido que, paradojalmente, puede ser entretenido y muy educativo, pero esto no es el punto central de nuestra discusión. Allí queda afuera la aventura del saber, la investigación de lo ignoto y el descubrimiento que entusiasma, tanto por lo que aclara como por lo que confunde.

En la escuela es más importante hacer las cosas bien que equivocarse porque se castiga el error, al igual que el ensayo, el tanteo, la búsqueda desorientada al responder una prueba. En los controles se mide el aprendizaje logrado, no lo que se está aprendiendo debido a una concepción lineal y estática más que dinámica del aprendizaje, derivadas de nuestra concepción del tiempo. Consecuentemente, la escuela rechaza la experimentación y la equivocación, la pregunta y la duda. En ella no se aprende a preguntar, pero sí a criticar malévolamente; ni aún a equivocarse, sino a mentir; tampoco a experimentar porque se prefiere lo probado, menos a dudar ya que no se puede improvisar. Esta situación no es muy diferente fuera del ámbito escolar formal.

La participación se encuentra aprisionada y condicionada por la vigencia de la moral maniquea prohibitiva, coercitiva y ejemplarizadora, mas que permisiva, sugerente y orientadora, que confunde el deber ser del imperativo ético con la realidad ilusoria creada a partir de la ingenuidad, la añoranza o la mala intención falaz. En esta dialéctica la realidad se desdibuja en tal medida que inclusive es tan difícil reconocer el valor de la experiencia como el de la teoría.

Esto puede explicar la fascinación, casi enfermiza, que sentimos, tanto por la normatividad atemporal y acrítica del deber

ser, como por la realidad del realismo mágico que nos inclina a reducir todo a unidades coherentes en y por si misma, sin otro referente que la propia autojustificación, pero sin la intención sincera de asumirla y responder por ella. Tal es así que a veces no tenemos más explicación para nuestros deseos de participar que las ganas de hacerlo, como en otras ocasiones simplemente no las tendremos o serán "más o menos", con toda la ambigüedad que conlleva. Esta coherencia autogenerada y autojustificada, pero no aceptada en cuanto tal, es para la lógica aristotélica -que es la lógica de la escuela y la de nuestras relaciones formales- incoherente, ambigua y contradictoria.

Las diferencias causadas por los intereses temporales disímiles entre los participantes y patrocinadores no tienen porque ser irremediablemente conflictivas. Sin embargo, sucede que no es extraño planificar un proyecto en base a un acuerdo sobre lo que se supone son los intereses y expectativas permanentes de los involucrados, justamente aquellos que se espera no varíen o lo hagan muy poco, sin considerar seriamente los intereses y expectativas temporales, ocasionales, casuales, fortuitos, que son, a fin de cuentas, los que van tejiendo la red del devenir cotidiano, dándole la savia fortalecedora y vivificadora. Se opta por lo aparentemente absoluto, abandonando lo evidentemente relativo.

De esta forma, y debido a nuestro pánico ante las contradicciones, quedan fuera de consideración proyectiva y evaluativa algunas preferencias ocasionales como el ensoñamiento delicioso, el deseo de dejarse llevar por el insulso programa televisivo, las ganas incontenibles de salir a cualquier parte, de pichangear un rato o conversar con las amistades, etc. Tampoco es fácil que se acepte la simultaneidad contradictoria de intereses y expectativas, por desconocimiento de nuestra concepción policrónica del tiempo y multiproxémica del espacio. En nuestra cultura no nos preocupa hacer varias cosas al mismo tiempo y usar el mismo espacio para varios menesteres. El ejemplo más claro de lo afirmado lo constituye el modo como se vive el día a día la organización escolar[15].

Es necesario examinar las consecuencias que tiene en la participación la contradicción existente entre nuestra cultura orientada hacia lo plural y nuestra normatividad-axiológica

orientada a la unidad. Tendemos a agregar, compartamentalizar, dividir, pero no a unir y sintetizar, con mayor razón cuando lo perseguido todavía nos es ajeno.

Por una parte, nos fascina lo distinto, creamos grupos atomizados y sectarios, buscamos la quinta esencia de todo en discusiones bizantinas interminables, pero no concluimos y, al hacerlo, inmediatamente revisamos los acuerdos logrados, por sí acaso algún punto no ha quedado suficientemente claro. ¡Cómo no recordar esas interminables reuniones para discutir y volver a empezar, sin terminar en acuerdo! Por otra parte, y a pesar de todo, nos remuerde e inquieta la unidad lejana y ajena, que nos recuerda nuestros objetivos no logrados. Saltar esa barrera es muy difícil.

Creo que esta tensión permanente, originadora de contradicciones, incoherencias y ambigüedades es el sino que cargamos como personas y sociedad, y no hemos inventado todavía estrategia alguna para superarla. Vivimos repitiendo lo mismo una y otra vez, igual que en el quehacer escolar, sin aprovechar la experiencia mítica de Sísifo que convirtió en un trabajo con sentido, pero no por ello menos cansador y rutinario, el destino absurdo de subir eternamente a la cima de una montaña una roca que siempre caería inevitablemente. Nosotros seguimos cargándola sin saber lo absurdo de nuestro destino. Tal vez, nunca lograremos superar esta contradicción, pero es imperativo reconocerla como tal, encontrarle o inventarle imaginativamente alternativas que nos permitan vivir con ella[16].

En consecuencia, para nosotros, la unidad es antítesis y no tesis, como muchos suponen. Tal vez por esto nos cuesta tanto definirnos como grupo -unidad constituida a partir y sobre la base de la diversidad de sus miembros-, para asumir los compromisos conjuntos que nos obligan, prefiriendo las componendas pseudo unitarias. La confusión, originada por la contradicción entre nuestra fascinación por la diversidad y el vértigo ante la unidad inalcanzable o inexistente, pretendemos superarla gracias a la discusión bizantina, dando lugar a otra de las contradicciones radicales de nuestra cultura y una de nuestras principales ambivalencias no reconocidas y menos aceptadas[17].

Sin embargo y, por extraño que parezca, trabajamos en

medio esta confusión, apelando a la unidad solo cuando formalmente somos requeridos para ello, pero no siempre a lo largo de nuestro trabajo.

Por ejemplo, la Asociación Chilena de Currículum Educacional (ACHCED), a pesar del tiempo que lleva insistiendo en unificar criterios curriculares y postulando la necesidad de definir qué es currículum, es poco lo que se ha avanzado al respecto y, cada año sus miembros vuelven a insistir en la necesidad de alcanzar este logro básico. Tampoco la situación es mejor si se trata de conocer cuales son las características personales y profesionales que debe poseer un profesor, según las instituciones universitarias formadoras de éstos. En la práctica nos preocupa esta ambivalencia radical, pero no nos ocupamos de ella.

Estas características culturales pueden explicarnos por qué no nos es fácil participar, aunque sus interrogantes -cómo, dónde, en qué, cuándo, para qué, etc.- los encontremos fáciles de responder y creamos sinceramente que no constituirán un problema serio; pero, en el caso de toparnos con alguno, lo dejamos en manos del destino, de la providencia o del azar. Esto es revelador de nuestra concepción del tiempo, que no parece estar orientadas hacia el futuro[18] y de nuestra concepción de la historia[19], todo lo cual afecta nuestro compromiso en un grado que hay que investigar.

El prejuicio etnocéntrico del valor de la palabra hace difícil analizar las condiciones subjetivas y objetivas que involucra la participación de varias personas y/o grupos. Casi da lo mismo ser optimista que pesimista, estar de acuerdo o no, comprometerse seriamente o restarse a ello, pues nuestra cultura verbalista nos ofrece por y en la palabra una explicación tranquilizadora gracias a la unidad aparente que no hallamos en la realidad; es la palabra que al valer por sí misma nos tranquiliza al escondernos la diversidad; no la palabra de la poesía que nos la recrea y orienta o la de la ciencia que se esfuerza por ser exacta, sino la que nos extravía extasiándonos con el canto de las sirenas[20].

Esto nos ayuda a comprender por qué, por ejemplo, hay más conformidad e inclusive gozo en la redacción de declaraciones y manifiestos, a pesar del engaño, a veces obvio, y aceptado como

tal, de su perorata equívoca, que con la evidencia empírica de la unidad, parcial, fascinadora, deficiente, semi amorfa, pero real, que se comparte en la praxis[21]. La abismante separación y, por qué no señalarlo, confusión conceptual existente en nuestro medio entre teoría y practica es un ejemplo crudo de lo descrito.

El verbo ya no nombra la realidad radical, sino la realidad construida en el intento de dar sentido a la diversidad. Son palabras que, pudiéndonos dar la verdad, nos engañan con su verosimilitud, pues ya no nombran[22], sino que nos dispersan devolviéndonos a la diversidad compleja que no comprendemos. En esta dialéctica nos confundimos, y con mucha razón, en tanto cuanto no todas las palabras nos dispersan y engañan. Ahora bien, esta situación no es exclusiva de nuestra cultura, pero si es predominante, razón por la cual podemos usarla para caracterizar nuestra cultura como cultura de dispersión, mas que de síntesis.

Volviendo a los tipos y modalidades de participación, es evidente que, a pesar de la presión social para actuar de una manera determinada, no todos tendrán el mismo estilo y grado de dedicación gracias a la subjetividad y objetividad personal y/o grupal; sin embargo en ningún caso hay que asumir la sinceridad y descontar la simulación, como presumir ignorancia y descalificar los conocimientos posibles[23].

Por ejemplo, hay personas que no se involucran y nadie les dice nada; en cambio, habrá otras que no podrán dejar de participar bajo ninguna circunstancia. No hacerlo puede tener distintos significados, incluso contrapuestos, que dependerán de la persona, grupo y circunstancias, pudiendo haber aprobación, justificación o rechazo, junto al reconocimiento o estigma social que acarrea. Sin embargo, y es bueno recordar que, no siempre participar significa compromiso con las metas comunes ni reconocimiento social por parte del grupo al descubrir el engaño. Se le mira con suspicacia cargada de prejuicios etnocéntricos por el carácter xenófobo de la cultura, aunque uno de sus objetivos sea justamente superar esta condición.

Es necesario precisar que la participación no puede realizarse en el vacío sino desde las condiciones históricas de sus protagonistas, quienes no pueden sustraerse a las presiones circunstanciales que los acompañan diariamente, como tampoco

pueden liberarse de aquellas situaciones estructurales que determinan su forma de ser y proceder. Si bien, es difícil precisar cualquiera de las dos, es mucho más complejo hacerlo con aquellas circunstanciales, especialmente por que pueden ser casuales.

En nuestra cultura no hay respeto científico por la casualidad y su estudio ha quedado marginado a cálculos probabilísticos, a veces muy sofisticados, pero que dicen poco a quien desee comprender el modo como inciden en nuestras relaciones personales, educativas, sociales, económicas, etc. Es más simple dejarlas a un lado calificándolas de superficiales e irrelevantes. Afortunadamente, la realidad no es así, y las ocurrencias casuales son muchas, si no la mayoría. Mientras no investiguemos seriamente la génesis, ocurrencia y consecuencias que tienen en nuestra vida diaria, cotidiana y rutinaria, seguiremos engañándonos con afirmaciones científicas que nos muestran un solo lado de la realidad.

La participación, sea cual sea, se realiza en un terreno donde la incertidumbre provocada por lo circunstancialmente casual es determinante, al igual que la contradicción. Esto no constituye una limitación, al contrario, forma parte constitutiva de lo que hace desafiante y aburridor el participar. Por una parte, es la razón que nutre y fortalece el compromiso y dedicación y, por otra, debilita y marchita la satisfacción que puede alcanzarse. La dialéctica entre ambas constituye el campo donde se gesta la participación. Nunca unívoca siempre equivoca.

NOTAS

1. Una buena guía de lo que se realiza en estos campos lo constituye la Memoria Anual del Consejo de Educación de Adultos para América Latina (Vío, 1986).

2. No hay qué olvidar que existen tres modalidades educativas. Una, la educación formal, regida por planes y programas de estudios que se enseñan en escuelas ad hoc; otra, la educación no formal, principalmente relacionada con programas de capacitación de diversa índole que van desde aquellos mas escolarizados hasta los de educación popular (La Belle, 1980, García Huidobro, 1980, 1983); por último, la educación informal, no escolarizada, ni espontánea ni asistemática,

que tiene lugar a lo largo de la vida del sujeto inserto en su medio. (Calvo, 1982)

3. Consultar al respecto el trabajo de De Schutter (1981) donde nos entrega una visión de las distintas perspectivas y posibilidades de la investigación participativa.

4. Guillier (1987:8) nos entrega la siguiente información de la investigación realizada (durante la Dictadura Militar) en agosto de 1985 por Alfredo Rodríguez y Eugenio Tironi de SUR en 28 zonas poblacionales del Area Metropolitana de Santiago de Chile, que arroja los siguientes resultados sobre los personajes que conviven en el barrio, de acuerdo a una escala que va de 1 = evaluación muy negativa, a 7 = evaluación muy positiva. Con la evaluación más positiva están los profesores (6.2), los curas / pastores (5.9) y los estudiantes universitarios (5.8). En el extremo negativo están los partidos políticos (3.4.) y entre los muy negativos, los volados (drogados) (1.6), según información entregada por Guillier (1987:8).

5. La postura etnocéntrica tiene como consecuencia asumir como verdadero lo verosímil rechazando lo diferente por antagónico y no aceptarlo como diverso. Ahora bien, difícil encontrar una cultura que no sea etnocéntrica y en gran medida inconsciente de ello, razón más que suficiente para preocuparnos seriamente de sus exigencias. Consultar el trabajo de Max- Neef y otros (1986), principalmente por las ideas desarrolladas.

6. El tiempo -al igual que con el espacio- ha sido analizado como categoría cultural por Hall (1973, 1983 especialmente) quien nos da ejemplos precisos para demostrar las diferencias entre una concepción monocrónica de una polícrónica del tiempo.

En otro terreno y con una perspectiva diferente, Ormeño (1987:17) refiriéndose al (...) "pensar la educación del futuro, nos dice que exige de un severo acto mental prospectivo, del cual no debe quedar exento el bagaje de lo que la educación ha sido y no ha sido, su conjunto tiene una alta carga futurible. En este sentido, diseñar y participar en la construcción del futuro y su educación, implica aproximarse a Prometeo, a los utopistas y a quienes coinciden en la educación permanente y utilizan la metodología prospectiva. Todo este complejo conjunto de posibilidades de análisis es la fuente que necesitamos para encontrar nuevas respuestas desde el porvenir".

También es oportuno hacer una referencia al campo de la esquizofrenia donde el tiempo, espacio y lenguaje son alterados. Según Dörr (1985:79), al fallar la capacidad de relación interpersonal, característica de la esquizofrenia, se altera el lenguaje en su totalidad por desaparecer del horizonte el otro. En el delirio las palabras se

petrifican en una proposición invariable que detiene el tiempo y aplana el espacio.

7. En nuestra cultura se confunde con facilidad ser activo con ser impaciente. La paciencia en la espera incluso se la califica como pusilanimidad. Afortunadamente, no siempre significa lo mismo en Chile. "Quercum", palabra empleada en Chiloé, (isla del sur de Chile) significa "tiempo de espera activa", que es lo que los chilotes hacen cuando hay temporal y deben esperar atentos al desarrollo de las eventualidades. En consideración a lo que es el quercum, un grupo de apoyo legal que trabaja en poblaciones marginales de Santiago se ha autodenominado QUERCUM.

8. Richards Howards (1985) nos aporta interesantes ideas sobre la participación en proyectos de acción, tal como el de Proyecto Padres e Hijos (PPH) llevado a cabo por el CIDE en Osorno, sur de Chile.

9. No hay argumento para aceptar que los tipos y modalidades que puede asumir la participación sean iguales entre las diferentes culturas chilenas, razón por lo que creemos no debe aceptarse tal cual, sino después de un examen detallado para no asumir significados culturales que no corresponden a nuestra cultura, especialmente por la posibilidad real de considerar como inadecuados, incorrectos o extemporáneos a algunas formas de participación que no correspondan a esta normatividad. La distinción antropológica entre perspectiva émica y ética es útil. La primera corresponde a la del sujeto inmerso en sus cultura; la segunda, a la del observador de una cultura distinta.

10. No es menester indicar latamente que cualquier afirmación sobre la cultura chilena es un riesgo enorme (Godoy, 1976), especialmente porque no existe unidad cultural en Chile. Por ello, me animo a hacerlo en términos hipotéticos. Quedará para futuras investigaciones comprobar empíricamente su acierto.

11. Esto mismo lo encontramos reflejado en nuestra argumentación lógica donde lo falso se opone necesariamente a lo verdadero como su contrario y no como diferente. Lo verde no es contrario a lo amarillo, pero si distinto, al igual como la ignorancia relativa no es contraria al saber relativo, sino diferente. la confusión entre ambas es frecuente en la educación formal donde la ignorancia se entiende como falta de conocimientos y no como un momento de búsqueda.

12. García Márquez (1987) conjuga en estos términos su postura ante el posible, sino probable, holocausto nuclear:

"La carrera de las armas va en sentido contrario de la inteligencia. Y no solo de la inteligencia humana, sino de la inteligencia misma de la naturaleza, cuya finalidad escapa inclusive a la clarividencia de la poesía,

Desde la aparición de la vida visible en la Tierra debieron transcurrir trescientos millones de años para que una mariposa aprendiera a volar, otros ciento ochenta millones de años para fabricar una rosa sin otro compromiso que el ser hermosa, y cuatro eras geológicas para que los seres humanos -a diferencia del bisabuelo Pitecántropo- fueran capaces de cantar mejor que los pájaros y de morirse de amor. No es nada honroso para el talento humano, en la edad de oro de la ciencia, haber concebido el modo de que un proceso multimilenario tan dispendioso y colosal, pueda regresar a la nada de donde vino por el arte simple de oprimir un botón". (1987:8)

13. Sobre esto existen muchas experiencias tristes por sus funestos y desastrosos resultados. Es interesante consultar el trabajo de Cole (1967) entre los Kpelle de Africa y la compilación editadas por Rodríquez et al. (1983) sobre América Latina.

14. Martinic (1985) nos entrega un sugestivo análisis sobre el sentido común al reflexionar sobre el saber popular.

15. Al respecto, en un artículo (Calvo 1986 a:12) señalo: "Tenemos que la planificación curricular de nuestras escuelas corresponde a un modelo temporal monocrónico, mediante el cual sólo nos esta permitido realizar un cosa por vez. No sucede así en nuestra vida no escolarizada, donde gracias al tiempo policrónico, podemos hacer varias cosas al mismo tiempo, con diferentes grados de concentración y dedicación, facilitando, a su vez, el aprendizaje polifacético, propio de la educación informal, en contraposición al aprendizaje monofacético de la escuela, donde no se puede aprender sino una cosa por vez.

El enfrentamiento entre estas dos concepciones del tiempo en algunos momentos llega a ser violento, especialmente en la escuela y en el trabajo. En términos análogos, lo mismo sucede entre el espacio de la sala de clase, lugar oficial reservado para la enseñanza y el aprendizaje formal, y el espacio multiproxémico de la calle, estimulador de enseñanzas y aprendizajes intra e intergeneracionales. Si a esto le sumamos el lenguaje escolar, específico y técnico, que requiere de muchas explicaciones para comprenderlo, y si el lenguaje de la educación informal es altamente contextualizado, requiriendo de pocas explicaciones, tenemos una relación educativa fundamentalmente desafiadora".

16. Camus describe en estos términos el castigo y el comportamiento de Sísifo: "Los dioses habían condenado a Sísifo a rodar sin cesar una roca hasta la cima de una montaña donde la piedra volvía a caer por su propio peso. Habían pensando con alguna razón que no hay castigo más terrible que el trabajo inútil y sin esperanza".

Sin embargo, a Camus le interesa Sísifo cuando regresa a buscar su roca:

"¡Un rostro que padece de cerca de las piedras es ya el mismo piedra! Veo como ese hombre vuelve a bajar con paso lento, pero igual, hacia el tormento cuyo fin no conocerá. Esta hora que es como una respiración y que vuelve tan seguramente como su desgracia, esta hora es la de la conciencia. En cada uno de estos instantes, en que abandona las cimas y se hunde poco a poco hacia las madrigueras de los dioses, es superior a su destino. Es más fuerte que su roca.

...Si este mito es trágico es que su héroe es consciente ...No es trágico más que en los raros momentos en que se hace consciente. Sísifo, proletario de los dioses, impotente y rebelde, conoce toda la amplitud de su miserable condición: es en ella en lo que piensa durante su descenso. La clarividencia que debía hacer su tormento consuma por ello mismo su victoria. No hay destino que no se supere con el desprecio.

...¡Dejo a Sísifo abajo de la montaña! Se sigue encontrando con su carga. Pero Sísifo enseña la fidelidad superior que niega los dioses y levanta las rocas. También el juzga que todo está bien. Este universo desde ahora sin dueño no le parece ni estéril ni fútil. Cada uno de los granos de esta piedra, cada grillo mineral de esta montaña llena de noche, por sí solo forma un mundo. La misma lucha hacía las cumbres basta para llenar un corazón de hombre. Hay que imaginarse a Sísifo feliz". (1957:250254).

17. Sobre este punto consultar mi artículo: "Cultura escolar: la de la ambivalencia negada", (1986 b) en el que analizo esta realidad en el ámbito de la escuela y en las relaciones entre profesor y alumnos.

18. La concepción cultural del tiempo es diversa entre los pueblos. Hay algunos orientados hacia el pasado, mientras otros lo están hacia el futuro. Esto no puede ser considerado superficial, bajo pena de graves errores en el trabajo educativo y social.

19. En un libro editado por Bonfil (1981) se nos entregan interesantes análisis políticos sobre la situación actual y futura de los grupos étnicos americanos, en los cuales gravita fuertemente las distintas concepciones de la historia que poseen. Por otra parte, Preisswerk y Perrot (1981) entregan valiosísimos aportes para un estudio de la concepción etnocéntrica de la cultura occidental.

20. Entre los pueblos de tradición oral esta situación es diametralmente opuesta. Entre nosotros, en cambio, la palabra pierde vertiginosamente el poder de congregar a las personas y nombrar inequívocamente la realidad. Esto no lo superaremos con un congreso que perpetúe la rigidez gramatical de antaño, sino con una nueva perspectiva sobre el uso de la palabra, por lo cual, las investigaciones en sicolingüística y sociolingüísca se hacen cada vez más necesarias en nuestro medio. No puede escapar a esto la escuela que se encuentra

aprisionada entre varios mundos, siendo los mas llamativos -para efectos de este trabajo- los relacionados con la palabra usada para designar la realidad que se enseña con aquella otra palabra con que se aprende. Una puede ser de denuncia, la otra de descubrimiento. No son lo mismo. Confundirlas es continuar por la misma senda equivocada.

21. Gianini (1986) ha escrito un clarificador artículo sobre la palabra y la rutina dentro del tiempo.

22. Si esto no fuera grave movería a risa, pero no es mentira que se realizan reuniones técnicas, a un costo económico muy alto, donde las conclusiones se han impreso antes de comenzar los debates.

23. Jean Casimir (1981) nos ha demostrado que el pueblo haitiano no se alfabetizó durante las campañas promovidas por Duvalier como una estrategia de protección y no por falta de inteligencia como se ha supuesto por muchos tiempo. Esto es válido también para otros pueblos.

15

Desescolarización de la escuela y Democracia

Si bien la petición de Illich para des-escolarizar la sociedad no se ha cumplido, ha conmovido seriamente los cimientos de la escuela[1]. Este fracaso es una demostración de la inadecuación de su argumentación a nuestra historia, pero es insuficiente para invalidar la verdad de su análisis, que ha dado lugar a un sorprendente desarrollo teórico de la educación y a la ejecución de miles de proyectos educacionales populares, alternativos, que tienen su referente conceptual y axiológico en su pensamiento[2].

Esta experiencia, además de mostrarnos que no es posible desescolarizar la sociedad, por deseable que sea, nos enseña que no es la sociedad la que tenemos que des-escolarizar sino la escuela, porque ha desarrollado un proceso implacable de apropiación y monopolización ilegítima de la educación, imponiendo un modo de ser escolar excluyente de otros modos posibles.

Las escuelas pierden sus identidades bajo una aparente uniformidad cuantitativa de indiferenciación cualitativa propuesta por los Planes y Programas de Estudio oficiales, al igual que por los informes y estadísticas escolares, algunos convenientes, otros necesarios, pero todos insuficientes. La cultura escolar dicotomiza en polos antagónicos irreconciliables los factores que intervienen en ellos, como una forma de evitar cualquier alteración en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Publicado en Serie Aportes Nº 4, Educación Formal y Popular de Adultos. Proyecto de Cooperación: *Modelos de Administración y Planeamiento de la Educación Formal y No Formal en el Marco de la Regionalización*, OEA / Universidad de la Frontera (Chile), 1990:23-50

Esta homogeneidad ingenua exacerba la creencia de que sólo la escuela tiene "la propiedad" de la educación; dejando como modalidad educativa menor a la educación no formal y excluyendo a la educación informal de toda consideración importante[3].

La educación informal no puede competir con la escuela en los mismos términos que ella, es descalificada por ser "a-sistemática", "refleja", "espontánea", etc. Se la trata como a un tipo de educación marginal, desconociendo que su presencia explícita fuera de la escuela y subterránea dentro de ella es una prueba contundente de la falsedad de estas suposiciones. Cuesta reconocer este hecho tan simple por los prejuicios escolares tan arraigados en nosotros que, paradojalmente, los hemos incorporado a través de los procesos educativos informales.

La marginalidad de la educación informal es semejante a la que padece el sector informal de la economía dentro del mundo económico oficial.

El estudio educativo del sector informal de la economía puede enseñar mucho a los educadores, especialmente cuando sin perder su característica de informalidad, se trabaja conjuntamente. El trabajo exitoso de varias Organizaciones Económicas Populares (OEP) ha mostrado varias cosas, sencillas y de sentido común, que las escuelas universitarias de economía se han olvidado de enseñar, tal como se plantea en la Revista El Canelo en Agosto-Setiembre de 1987:

> No hay solución a los problemas de los sectores populares si estos no participan directamente en su solución. El mismo subdesarrollo del país no se puede superar mientras exista una parte tan grande de la población que permanece marginada del trabajo y de las actividades creativas.
>
> La incorporación de los desposeídos a las tareas económicas y sociales nacionales puede y debe empezar por el aprendizaje que implica gestionar recursos locales y de pequeñas dimensiones. La creación de grandes industrias que usen tecnologías poderosas -aparte de ser por ahora sólo un sueño- no solucionaría los problemas del pueblo, ni satisfaría las necesidades de las personas que se integran en las OEP.
>
> En cambio estas personas encuentran, aunque sea parcial e incompletamente... una respuesta concreta; pero

más importante que eso, una respuesta "propia", que no se les impone desde fuera y, que pueden controlar y dirigir.

La importancia de la economía informal y de las Organizaciones Económicas Populares es indesmentible. Como ejemplo, vaya el del Perú, descrito por Vargas Llosa en el prólogo al libro de H. de Soto, *El otro sendero*:

> (Los trabajadores informales) ... han demostrado ser abrumadoramente más productivos en sus empresas que el Estado peruano.Las estadísticas de *El otro Sendero* son sorprendentes. Sólo en Lima, el comercio informal da trabajo a unas 439 mil personas. De los 331 mercados que hay en la ciudad, 274 han sido construídos por los informales (el 83 por ciento).
>
> En cuanto al transporte, no es exagerado afirmar que los habitantes de Lima pueden movilizarse gracias a ellos: el 95 por ciento del transporte público de Lima está en sus manos. Los informales tienen invertidos en vehículos y la infraestructura correspondiente, más de mil millones de dólares. Y en lo que se refiere a la vivienda, las cifras son igualmente impresionantes. La mitad de la población de Lima habita en casas construidas por los informales. Entre 1960 y 1984, el Estado edificó viviendas populares por valor de 173,6 millones de dólares. En el mismo período, los informales se las arreglaron para construir viviendas por la fabulosa suma de 8.319,8 millones de dólares (46 veces más que el Estado).

Por otra parte, es interesante en este respecto conocer las reflexiones que Max-Neef hace a propósito de la deshumanización de la economía:

> Hace unos quince años me di cuenta que los economistas se estaban convirtiendo en gente peligrosa..., sus expertos (llegaron a ser) los nuevos hechiceros poderosos e inaccesibles. La economía perdió su dimensión humana.
>
> Reevaluar mi papel de economista me llevó a identificar cuatro áreas de inquietud personal: nuestra admiración ilimitada por el "gigantismo" y las grandes soluciones; nuestra obsesión con las mediciones y cuantificaciones;

> nuestro enfoque mecanicista para la solución de los problemas económicos; y nuestra tendencia a simplificar en exceso, reflejada en la preferencia por una "objetividad técnica" a costa de la pérdida de una "visión moral", un sentido de la Historia y una inquietud por la complejidad social...
>
> ...Corté mis lazos con las tendencias impuestas por el *establishment* económico, me liberé de las "objetivas abstracciones" y decidí entrar al barro "con los pies descalzos".

Los educadores debemos escuchar este consejo y atrevernos a entrar descalzos a la escuela, sin los oropeles protectores de la educación oficial, para re-crear una educación a escala humana, parafraseando el "desarrollo a escala humana" de Max-Neef, que limite la "objetividad" enfermiza de las exigencias escolares, uniformemente formales, en beneficio de la subjetividad de los procesos educativos.

Para acometer esta tarea contamos con un punto de partida extraordinario: la educación informal es universal y permanente. Todos nos educamos en todo momento; mientras que la educación formal es restringida y discontinua: no todos la reciben permanentemente.

En el primer caso, nos involucramos permanentemente; en el segundo, ocasionalmente, de acuerdo al calendario y horario de clases. Como no hay intermitencia en los procesos educativos informales, las experiencias, conocimientos y valores de cada persona se van tejiendo en una urdimbre axiológica, consistente y permanente, donde coexisten contradicciones internas, sin ocultamientos ni antagonismos irreductibles.

No sucede de la misma manera en la educación formal que, por evitar la manifestación de las contradicciones, sigue una secuencia lineal, causal y certera en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se refugia en la sala de clases, en el horario preestablecido y en la planificación curricular, desligándose de los tiempos y espacios culturales y subjetivos de profesores y alumnos.

El tiempo y espacio escolar devienen entidades inmutables, con las que chocan las propuestas escolares que no encuentran

contexto donde enraizarse, ni tiempo presente y futuro para construirse.

En la educación formal siempre se vive preocupado por lo que se debe hacer, perdiendo, consecuentemente, las opciones de lo que es posible. La educación informal, por el contrario, vive ocupada construyendo las relaciones posibles y no preocupada por el deber ser[4].

No tiene que vivir pre-ocupada de negar las ambivalencias internas, que es una pre-ocupación constante en la educación formal, porque las acepta e incorpora con todos los conflictos, contradicciones y potencialidades que conlleva.

A diferencia de la escuela, la educación informal es una modalidad educativa eminentemente axiológica.

La vivencialidad de los valores constituye la base de las relaciones que se construyen, como las redes de relaciones que se generan festivamente entre las personas y grupos intra e intergeneracionales: amigos, amigos de amigos, compadres, etc., que adquieren gran fuerza y consistencia a través del tiempo[5].

Por aceptar las dicotomías en términos axiológicos más que nominales, la educación informal no se limita a establecer oposiciones excluyentes, sino que comprende la diversidad a través de diferenciaciones confluyentes. Reconoce y acepta que lo distinto no es necesariamente lo opuesto, sino lo diverso.

La confusión entre lo opuesto y lo distinto explica la enorme dificultad para innovar que tiene la escuela, al igual que su inclinación ingenua por implementar con frecuencia cambios poco significativos educacionalmente. Paradojalmente, con esto ahonda en la uniformidad cuantitativa, homogeneizadora, en vez de disminuirla. Lo "posible" sufre el ostracismo escolar; se prefiere lo "definitivo", lo probado y aprobado, con lo que se perfila claramente otra diferencia entre educación formal e informal .

La educación formal es la educación de lo definitivo, no de lo posible.

En cambio, la educación informal es la educación de lo posible, porque se realiza en un mundo de casualidades desconcertantes y entre la más fascinante y sorprendente diversidad e incertidumbre posibles.

Esto explica una de las paradojas básicas de la educación informal: ser celosamente conservadora e insolentemente innovadora.

La educación informal es conservadora porque se realiza en y con la vida diaria[6], rutinaria, repetitiva de lo acontecido previamente. Sus tiempos y espacios cobijan la quietud de la reiteración diaria de los hechos comunes, donde los valores señalan la ruta y lugares para los acontecimientos futuros. Gracias a la rutina, lentamente se va perdiendo la capacidad de asombro en la medida que se gana seguridad en y con lo indiferenciado. Tal vez de aquí arranque la fuerza que tiene la rutina escolar para uniformar todo, incluso las personas, cuando las convierte en un número objetivo en la sala, perdiendo su infinita subjetividad.

También es innovadora, porque se lleva a cabo en y con la vida diaria, cotidiana. Lo cotidiano no es un estado, sino factor en un proceso indefinido de diferenciación cualitativa, enraizado axiológicamente en la vida de cada cual. Sus momentos son esporádicos, ocasionales, casuales, fortuitos, de efecto más permanente o pasajero, según sean las condiciones témporo-espaciales de la relación subjetiva, sea con una persona u objeto.

Dado que la rutina apunta a la uniformidad, no tiene más escape que la diferenciación cuantitativa cada vez que se requiere de alguna precisión, lo que no nos debe sorprender ya que en nuestra cultura lo cuantificable se asocia con lo "objetivo" y cierto. Tal vez por ello la certeza tranquiliza y no inquieta, pero por el mismo motivo, nunca la certeza se convertirá en el punto de partida de la ciencia, ni de la construcción de nuevos espacios y tiempos que posibiliten nuevas acciones, democráticas, por ejemplo. La innovación no proviene de la rutina ni de la certeza, sino de la incertidumbre que amenaza a ambas por su capacidad inquietantemente turbadora del proceso de enseñanza y de aprendizaje escolar.

La cotidianeidad tiene por única certeza la incertidumbre de las relaciones posibles. El hecho de que las relaciones sean posibles devuelve el carácter histórico a nuestras existencias: se forjan en el futuro ignoto, pero dependiente de las construcciones contemporáneas. Por esto es que la educación informal no puede ser asistemática y espontánea.

En la medida que la educación informal se enraíza en la cotidianeidad incierta de las relaciones posibles, tiene sentido hablar de una pedagogía de la pregunta, a diferencia de la educación formal, que se encuentra anclada en la rutina de lo definitivo, a quien no le queda otra opción que la pedagogía de la respuesta.

En el primer caso, toda la persona y todas las personas se encuentran lanzadas a un mundo cuyo devenir es incierto. En el segundo caso, estas mismas personas quedan ancladas en mundos definitivos y certeros, donde los contenidos curriculares devienen imposiciones que conducen a la repetición del profesor y a la copia del alumno.

La naturaleza incierta, ambigua y contradictoria de los procesos educativos informales da lugar a la esperanza de que es posible rescatar una pedagogía de la pregunta cotidiana desde la rutina de la pedagogía de la respuesta.

DEL RESCATE DE LA COTIDIANEIDAD A LA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA

Nuestra vida diaria se desenvuelve en un proceso de tensión y discontinuidad permanente entre rutina y cotidianeidad, donde no hay estados definitivos, sino momentos predominantes a lo largo del tiempo educativo.

Si, como sucede en la escuela, se establece como criterio el tiempo escolar, lineal, calendarizado, obviamente que el proceso de enseñanza y de aprendizaje se conceptuará en términos de sucesivos "estados" que hay que recorrer para llegar a una meta escolar. Si, por el contrario, es el tiempo educativo el que se privilegia, el proceso educativo tiene "momentos" distintos que no se aniquilan mutuamente, sino que coexisten educativamente.

Ambos tiempos exigen los espacios correspondientes. El tiempo escolar requiere un espacio establecido, donde se den las condiciones pedagógicas óptimas con los menores distractores posibles, de tal modo que pueda asegurarse el desarrollo del programa escolar.

El tiempo educativo, por su parte, requiere un espacio educativo que deje florecer la sorpresa, la inquietud, junto a la

rutina que amenaza. Son espacios y tiempos abiertos a lo posible, sedientos de la esperanza del futuro posible.

Pablo Neruda, citado por Matilde Urrutia, nos sintetiza este pensamiento:

> Cada uno de mis versos quiso instalarse como un objeto palpable; cada uno de mis poemas pretendió ser un objeto de trabajo; cada uno de mis cantos aspiró a servir en el espacio como signo de reunión donde se cruzan los caminos y como fragmento de piedra o de madera en que alguien, otros, los que vendrán, puedan depositar los nuevos signos.

Si la rutina y cotidianeidad son distintas, es posible encontrar en cada cual el germen de la otra; si, por el contrario, son opuestas, lo que queda es la lucha aniquiladora entre ambas. De aquí nace la gran ventaja de la educación informal que concibe y valora la rutina y cotidianeidad en términos de diferencia y no de oposición; al contrario de la escuela, donde la relación rutina-cotidianeidad pre-ocupa, por suponerse que alumnos y profesores, no desearán abandonar su estado de rutina enajenante por el estado de cotidianeidad, olvidando que no son estados, sino momentos de un continuum.

Para romper el férreo círculo rutinario en la escuela se recurre a metodologías especiales, gracias a las cuales se espera captar la atención y concentración momentánea del alumno y, por qué no decirlo, también del profesor; sin embargo, apenas el alumno se distrae, asombrado por alguna sugerencia o aburrido por lo que ya sabe o no le interesa, se recurre al uso de medidas disciplinarias para devolverlo a la rutina.

Los profesores sabemos lo difícil que resulta esta lucha titánica, de muchos esfuerzos estériles y desesperanzadores, que nos conduce a la imposición imperativa de órdenes que pretenden normar el comportamiento y aprendizaje. También conocemos las reacciones de los alumnos a nuestras exigencias pedagógicas.

No sucede así en la educación informal, donde la distracción e indisciplina no constituyen falta escolar, sino sólo un momento dentro de un proceso, momento de tránsito, no un estado definitivo.

En los procesos educativos informales somos transeúntes que de manera incierta, casual, ambigua y contradictoria, construimos nuestra historia. En cambio, en los procesos escolares somos transeúntes cautivos en la certeza de la historia presente con lo que se nos dificulta la gestación de nuestro futuro.

La escuela nos cautiva en un presente sin raíces al idealizar determinados hechos del pasado y no nos permite recuperar nuestra memoria histórica con todas las contradicciones de sus logros y retrocesos.

HACIA LA RECUPERACIÓN DE LOS TIEMPOS Y ESPACIOS EDUCATIVOS

La des-escolarización de la escuela -que en ningún caso significa la eliminación de ella- es posible a través de la educación informal, los procesos educativos informales y la recuperación de sus tiempos y espacios educativos.

Este proceso de des-escolarización de la escuela no asegura por sí mismo mejores logros que los de la escuela actual, puesto que la calidad del resultado educativo informal sólo es posible, es decir, hipotético, pues, al contrario de la escuela que certifica a priori los resultados, la educación informal se estructura en un campo de relaciones posibles, no definidas previamente, ya que en ella intervienen variables casuales que hacen imposible predecir el curso que seguirá el proceso educativo dado su alto grado de incertidumbre.

Que el resultado no pueda ser establecido a priori no debe ser visto como una limitación negativa de la educación informal, sino sólo como una característica de ella. Al respecto conviene recordar que la escuela, a pesar de establecer objetivos claros, metas específicas y procedimientos didácticos que guían el proceso de enseñanza y de aprendizaje, no consigue que los resultados escolares sean satisfactorios.

No olvidemos, además, que la escuela todavía no logra claridad ni consenso conceptual respecto a qué entender por calidad de la educación, ni posee criterios definidos y definitivos para juzgar sus resultados, sino que trabaja con criterios de posibilidad, estadísticos y relativos, lo que es desquiciador de

acuerdo a la formalidad escolar.

Sabemos que la escuela no ha cumplido con sus objetivos. Los resultados de la educación formal son desastrosos, tal como lo ha comprobado en Chile el Programa de Evaluación del Rendimiento (PER) y el hecho que las exigencias de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) sean cada vez menores. Incluso se ha informado que las exigencias de la PAA de 1986 correspondieron a los niveles de complejidad y dificultad de un 2º año de Enseñanza Media, con lo que, en términos de dicha prueba seleccionadora, quedan sobrando el 3º y 4º año de Enseñanza Media[7].

Sobre este aspecto existe una diferencia profunda entre la educación informal y la educación formal que cualifica la potencialidad de la posible des-escolarización de la escuela. La ambigüedad e incertidumbre de los resultados posibles es fundamental en la educación informal, puesto que los procesos educativos informales se llevan a cabo en tiempos y espacios educativos flexibles.

La ambigüedad e incertidumbre de las posibilidades educativas también están presentes en la escuela, pero no pueden ser aceptadas oficialmente porque desarticulan toda la organización formal de la escolarización; consecuentemente, se la oculta o disimula hábilmente bajo el manto protector de la espacio-temporalidad escolar y gracias a la subjetividad de profesores y alumnos -que es la única que da sentido educativo a la ambigüedad e incertidumbre-, se encuentra prisionera por reglamentaciones escolares ingenuas que pretenden "objetivar" todas las fases de los procesos educativos.

Afortunadamente en la educación informal la subjetividad no puede ser encarcelada, aunque sea atacada, permanente y violentamente, ya que en sus tiempos y espacios educativos no hay oposición irreductible con la objetividad.

Hay que precaverse del optimismo escolar ingenuo que se crea superior a la fuerza de los hechos y desestima la gravedad del peligro constante, cayendo en un subjetivismo ingenuo o en un objetivismo enfermizo.

No existe tal oposición entre subjetividad y objetividad, sino diversidad entre ellas, tal como explican Maturana y Varela.

> Lo que tomamos como una simple captación de algo (tal como espacio o color) tiene la estampa indeleble, de nuestra propia estructura.
>
> Nuestra experiencia está amarrada a nuestra estructura de una forma indisoluble. No vemos el "espacio" del mundo, vivimos nuestro campo visual; no vemos los "colores" del mundo, vivimos nuestro espacio cromático. Sin lugar a dudas …estamos en un mundo. Pero cuando examinemos más de cerca cómo es que llegamos a conocer ese mundo, siempre nos encontraremos con que no podemos separar nuestra historia de acciones -biológicas y sociales- de cómo nos aparece ese mundo. Es tan obvio y cercano que es lo más difícil de ver.

Los procesos educativos informales, por no oponer radicalmente "subjetividad" y "objetividad" y por realizarse en un tiempo y espacio pluridimensional[8] y no bidimensional, como el inventado por la escuela, nos entregan insinuaciones sugerentes de un paradigma que puede explicar la conjunción de valores, casualidades, ambigüedades, contradicciones e incertidumbres en los tiempos y espacios educativos, de tal manera que es posible comprender, de manera diferente la visión escolar tradicional, los diferentes tipos y modalidades de participación e interrelaciones posibles en los procesos educativos.

De esta manera se comprenderá que no existe una forma, sino varias de concebir y valorar la intencionalidad de los procesos educativos. Para la escuela la intencionalidad es unidireccional; en cambio, para la educación informal es multidireccional, dejando en profesores y alumnos escolarizados una sensación de vacío por la ambigüedad e incertidumbre que provoca. De allí a considerarla "espontánea" y "asistemática" hay un paso muy pequeño.

La unidireccionalidad de la intencionalidad escolar es el resultado de la estructuración rígida de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de la reducción artificial del universo posible. No olvidemos que los estímulos ajenos a las metodologías y contenidos curriculares son denominados "distractores". Esta intencionalidad limita las posibilidades de conocimiento, valoración y acción. Lo más grave de este afán aséptico, radica

en que las personas son castradas de los valores para que éstos no intervengan en el proceso escolar de enseñanza y de aprendizaje.

Mientras la escuela mantenga un universo témporo-espacial bidimensional, sus “referentes educativos” seguirán siendo pocos y, la mayoría, estériles, por lo que las posibilidades de cambio cualitativo serán escasas. No es así en la educación informal donde el universo espacio-temporal es pluridimensional y los “referentes educativos” son infinitos y fértiles en su mayoría, lo que facilita una pedagogía de la pregunta.

Esto conduce a un tipo de escolarización que tiene como norte una pedagogía de la respuesta; en cambio, el proceso educativo informal por enraizarse en los tiempos y espacios educativos nos conduce a una pedagogía de la pregunta.

Hay que evitar entender por pedagogía de la pregunta la tradicional consulta escolar, de estilo catequístico y tautológico, sino aquella que Bernardo Subercaseaux, al referirse al pensamiento de Roberto Matta en el prólogo al libro *Matta, Conversaciones*[8], llama “la más alta forma de pedagogía posible: aquella que nos educa hacia la fantasía, la invención y la libertad”.

Esta diferencia fundamental entre ambas pedagogías explica la diversa naturaleza de los supuestos, procesos y resultados relativos de cada modalidad educativa, formal e informal .

A LA DEMOCRACIA A TRAVÉS DE LA DESESCOLARIZACIÓN DE LA ESCUELA

Podemos establecer una analogía entre la escuela y diversas formas de gobierno, que van desde las diferentes expresiones dictatoriales hasta distintas realizaciones democráticas formales. En ambos casos ha habido apropiación: la escuela lo ha hecho con la educación y algunas formas de gobierno han usurpado los modos de participación democrática como una forma de proteger la misma democracia.

Lo que resta es una democracia de respuestas, con certezas unívocas e inequívocas, donde todo está claramente controlado dentro de un tiempo y espacio previamente establecido para evitar ambigüedades, contradicciones e incertidumbres, antes que una

democracia de preguntas, cuya construcción paulatina se realiza en la “certeza” de la incertidumbre de sus procesos, contradictorios, ambiguos y casuales, en un tiempo y espacio que permite todo tipo de respuestas parciales y relativas.

La democracia de la respuesta es rígida, en poco o nada participativa, reactiva, reaccionaria, inflexible en el uso del lenguaje, ya gastado de tanto uso en los mismos lugares y tiempos de siempre.

La democracia de la pregunta, por el contrario, es flexible, participativa, creativa, exigente de un lenguaje capaz de nombrar los descubrimientos que sorprenden[9]. Matta es agudo cuando nos advierte contra las dificultades que tenemos para entendernos. La palabra por sí sola va dejando vacíos, por lo que es necesario “hablar con todo el idioma para entenderse”:

> No me canso de mostrar (...) estas dificultades para entenderse: habría que hablar con todo el idioma para entenderse y no con una sola palabra cada vez. Cada vez que tú usas una palabra es el idioma el que contiene toda la experiencia que tú quieres nombrar. Yo tengo la impresión de que cada vez que uso una palabra dejo un hoyo ahí en el idioma. Ese hoyo es como un hoyo negro por donde se va todo el idioma, tú sacas una palabra y se desagua todo el idioma por el hoyo que dejas. Esto se parece al problema de tratar de pescarse el pulgar derecho con el resto de la mano derecha. Es un problema que quizás no tenga jamás solución.

La democracia de la pregunta, por encontrarse anclada en el infinito de las relaciones posibles, requiere de la participación de todos, del hombre de la calle, del científico y también del artista, especialmente del poeta, para reencontrarse en la conquista de nuevos espacios gracias a los mundos y palabras que inventan. El sentido común no es descartado por la lógica científica, porque responde a un modo diferente de comprender lo que somos; no son opuestos o excluyentes entre sí, sino diversos, confluyentes.

El mayor riesgo de la democracia de la pregunta está en el logro de su propia búsqueda; es decir, que al encontrar una ruta posible se fascine con la verdad que conlleva, desconociendo la relatividad de ella y se vuelva reaccionaria y mesiánica.

La democracia de la respuesta, al igual que la escuela que nos ha extraviado de nuestros espacios y tiempos educativos, perdiéndonos en un tiempo y espacio unidimensional, escolar, culturalmente ajeno, también nos ha extrañado de nuestro modo de ser histórico y nos ha confundido con las huellas que nos pudieran conducir a nuestro re-encuentro.

Marchamos por espacios y tiempos que nos permiten una acción democrática extraviada en análisis superfluos, declaraciones ideologizadas y reacciones activistas. Son intentos democráticos reactivos, no creativos. Son procesos democráticos equivocados, son escolares, no educacionales.

Vivir en y con una democracia de respuestas es equivalente a la escolarización de nuestra existencia dentro de un espacio y tiempo bidimensional, fuera del cual se nos hace difícil sobrevivir. La formalización de la democracia exige proceder de acuerdo a patrones de conducta ajenos a nuestra idiosincracia, siguiendo un itinerario rígido en un paisaje inhóspito y con urgencias ajenas que no comprendemos en sus exigencias.

Aceptar las formalidades de la democracia de la respuesta, significa admitir la existencia de una oposición antagónica permanente contra la que hay que luchar hasta vencer.

A lo blanco se opone lo negro, lo antagónico, pero nunca se le enfrenta lo distinto, lo azul, verde o naranja, por ejemplo. Consecuentemente, cuando queremos salir de la democracia formal, creemos que su destrucción es inevitablemente necesaria. No es así, simplemente porque democracia no es el antónimo de dictadura, ya que hay formas democráticas que esconden dictaduras y viceversa. Democracia y dictadura son distintas; una mejor que la otra, según la opción axiológica, pero eso no las convierte en opuestas.

Crear las formas de gobierno que nos corresponden es posible desde y con la educación informal y los procesos educativos informales, pero es un proceso arduo y laborioso, semejante al esfuerzo por desescolarizar la escuela. En ellos encontramos ejemplos de democracia interrogativa que dan esperanza al esfuerzo por construir nuestra historia: en ellos hallamos el germen y desarrollo de un futuro posible distinto al presente, que busca canales de expresión diversos y

contradictorios, ingenuos e inocentes[10].

No debemos olvidarnos, sin embargo, que debemos precavernos de la ilusión ingenua y creer que no hallaremos manifestaciones dictatoriales en nuestros procesos educativos informales. Los encontraremos y muchos, pero no es la presencia de ellos lo que nos debe interesar y ocupar, sino la relación de coexistencia que se establece entre éstos y los que podamos denominar democráticos. Pensar en esos términos equivale a convertirlos en polos excluyentes, cuando en realidad todos son confluyentes entre sí. El sentido se lo atribuimos en la relación que les hacemos establecer; ellos por sí y ante sí no pueden establecer ninguna relación.

La democracia de la pregunta se asienta en las relaciones posibles y no en las relaciones definidas previamente, como en la democracia formal o dictadura.

En la democracia formal, al igual que en la escuela, también encontramos gérmenes y manifestaciones solidarias, las que, por no comprender y mucho menos aceptar la ambivalencia presente en la vida diaria, se llena de verbalizaciones, prejuicios y estereotipos. El paternalismo, enceguecido por la "objetividad" de las carencias de los "otros", florece como respuesta formal a la solidaridad, respetuosa de la subjetividad de los "otros".

En la democracia de la respuesta no hay lugar para las distinciones, sino para la uniformidad. La democracia de la respuesta, anclada en la rutina, formal o dictatorial, a pesar de las diferencias de grado que no pueden desestimarse, recurre a la diferenciación cuantitativa cuando debe hacer distinciones: usa índices, promedios, tablas, etc., todos cálculos estadísticos abstractos que nada dicen del drama de quienes padecen o del gozo de quienes disfrutan. De hecho no hay tal distinción, sino sólo comparación de abstracciones.

Por el contrario, la democracia de la pregunta diferencia cualitativamente porque se construye a partir de los sujetos que viven y no de lo que se dice de ellos; por lo tanto, no es posible referirse a "la" pobreza -en singular- porque es inexistente, sino a "las pobrezas" que se viven de diversas maneras. No puede uniformar, sino que está obligada a diversificar para comprender.

La democracia formal pierde su identidad bajo una aparente

uniformidad cuantitativa de indiferenciación cualitativa, impuesta por el imperio homogeneizador de leyes y reglamentos. Mario Vargas Llosa nos describe esta situación al referirse a la ilegalidad de la economía informal en Perú:

> Para conocer de manera práctica el "costo de la legalidad" en el Perú, el Instituto Libertad y Democracia montó un ficticio taller de confecciones y tramitó, oficina tras oficina, su reconocimiento jurídico. Había decidido no pagar ningún soborno, salvo en aquellas instancias en que, de no hacerlo, el trámite quedaría definitivamente interrumpido. De diez ocasiones en que los funcionarios se lo solicitaron, en dos se vio obligado a gratificarlos bajo mano.
>
> Registrar debidamente el supuesto taller demoró 289 días de gestiones, que exigieron una dedicación casi exclusiva de los investigadores del Instituto, empeñados en la simulación y una suma de 1.231 dólares (computando los gastos realizados y lo dejado de ganar en ese tiempo), que significaba 32 veces el sueldo mínimo vital peruano.
>
> La conclusión del experimento: "legalizar" una pequeña industria en estas condiciones, está fuera de las posibilidades de un hombre de recursos modestos, como comenzaron siéndolo todos los "informales" del Perú.
>
> Incluso el obtener autorización legal para abrir una mínima tienda o dispendio callejero alcanza contornos kafkianos: 43 días de trámites y un costo de 590.56 dólares (15 veces el sueldo mínimo vital)

Dado que los tiempos y espacios educativos informales no permiten determinar con plena certeza el curso de ningún acontecimiento debido a la casualidad, ambigüedad, incertidumbre y contradicción presente en ellos, la democracia de la pregunta tampoco puede determinar a priori el devenir histórico. Esto no significa en absoluto que no puedan formularse proyectos históricos; al contrario, es posible, pero no al modo de los proyectos democráticos formales, cuyo tiempo es lineal, fácilmente predictible, sino que son proyectos donde juegan un papel preponderante las relaciones posibles que vayan desempeñando los diversos participantes, el azar, la

incertidumbre, el lugar y el devenir.

Quienes duden de esta posibilidad, tienen todo el derecho para hacerlo, pero es conveniente que comparen su inquietud con la mínima capacidad predictiva que tiene la democracia formal. No se puede olvidar que en la democracia formal, al igual que la escuela, se vive preocupado por lo que se debe hacer, perdiendo las opciones de lo que es posible.

En cambio, la democracia de la pregunta, al igual que la educación informal, vive ocupada construyendo el futuro de las relaciones posibles y no pre-ocupada del deber ser.

La democracia de la pregunta es eminentemente axiológica: en ella se viven los procesos democráticos en su devenir histórico, casual, contradictorio, ambiguo e incierto, por lo que es proclive al cambio y permisiva ante la diversidad. Mas, así como es innovadora, también es conservadora; sin embargo, más que disfrazar la tensión entre ambas, las conjuga en la construcción de la historia personal y social de la existencia, rutinaria y cotidiana, de cada persona y de todas las personas.

La democracia de la pregunta se inserta y realiza en, desde y con los tiempos y espacios educativos. No podemos pensar en términos separados la construcción de la democracia y desescolarización de la escuela. Ambas están indisolublemente unidas en el mismo destino.

A medida que recreemos nuestra espacio-temporalidad, iremos reconquistando nuestros procesos educativos; esto es, dialógicos y, democráticos, por la misma razón. Mientras no lo hagamos, seguiremos bajo el imperio de otros tiempos y espacios que nos impiden ser y estar.

Por haberlos extraviado, no tenemos cuando ni donde buscar. El tiempo de búsqueda no nos pertenece, tampoco el lugar es nuestro. Son tiempos y espacios negados. Son espacios y tiempos prestados avaramente.

En la medida que vayamos re-creando nuestro tiempo, nos reinsertaremos en nuestro espacio y viceversa. Al hacerlos nuestros, reencontraremos la paciencia y con ella la sabiduría de saber ser y esperar, sin ser bizantinos ni diletantes. Podremos superar el tiempo de las declaraciones y el de los espacios enclaustrados.

No sólo reconquistaremos nuestras horas y nuestras calles, sino también recuperaremos nuestras intimidades. Podremos soñar, podremos hacer, podremos ser. Si nos enajenamos encontraremos las pistas para salir de nuestro extravío. Podremos reencontrarnos.

Con ello, habremos conquistado nuestra peculiar y genuina forma de ser históricos. Mientras tanto nuestros intentos por democratizar chocarán con una versión escolarizada de la democracia y no educacional: será el terreno de declaraciones y no de acciones.

Las opciones educacionales y democráticas, antes probables, utópicas, hoy serán eutópicas, posibles.

NOTAS

1. La influencia de lván Illich en la concepción, análisis y propuestas educacionales en las últimas dos décadas es notable. No nos es fácil desestimar su obra; su influyente claridad todavía nos alumbra al investigar lo que es y puede ser la escuela, por lo que fue el orador central del V Congreso Mundial de Educación Comparada en París (julio de 1984).

2. Unido al pensamiento de Illich se encuentra el de Freire, quien fuera colaborador en el CIDOC (Cuernavaca, México). La preocupación actual de Illich se centra en construir la historia del *homo educandus* (Illich, 1984) y la de Freire continúa desafiando el quehacer educativo, especialmente el popular.

3. En un estudio sobre la vinculación y articulación de la educación formal y no formal en políticas de desarrollo socioeducativo de la OREALC, los autores advierten del peligro de dicotomizar entre estos tipos de educación e incorporan superficialmente la educación informal: “La planificación educativa debe enfocar el aprendizaje como un fenómeno integral. La educación formal, no formal e informal deben constituir parte de un sistema educacional nacional. La combinación de enfoques formales y no formales deberá establecerse en cada caso en función de la coherencia con el medio de aprendizaje informal existente. El objetivo general deberá ser el de proveer oportunidades educativas

permanentes para todos; en particular, mejorar las oportunidades educacionales de los grupos pobres". (Valdivia, 1985:132).

4. En un trabajo sobre la crisis de la Universidad de Chile vivida durante la dictadura y bajo la gestión del Rector Federici, escribí lo siguiente respecto a este punto: "La inocencia se relaciona con la incertidumbre; la certeza con la ingenuidad. Por ello, mientras el ingenuo vive *pre*-ocupado, el inocente se ocupa". (Calvo, 1987 c).

5. La mayoría de los estudios sobre la pobreza indica como elemento fundamental la existencia de redes de relaciones que permiten los contactos para llevar a cabo cualquier estrategia de sobrevivencia. En este sentido, ya es un clásico el estudio de Larissa Lomnitz (1979).

6. En Chile, Giannini se ha dedicado a estudiar la rutina y la cotidianeidad desde la filosofía (1985, 1987). En Brasil, Da Matta (1987) ha realizado un interesante estudio antropológico sobre la casa, la calle y sus espacios.

7. Según información de Sergio Maltés en su exposición: "Análisis de la Prueba de Aptitud Académica", presentada en la reunión Educación chilena: problemas y desafíos, organizada por CPU y CINDE en la Sede de CEPAL, Octubre, 1987.

En un estudio sobre "El sistema de selección a las universidades chilenas", (Himmel y Maltés, 1986: 348) señalan que: "es plausible que la Educación Media no tenga claras sus propias limitaciones, por la manera en que se informan los resultados de las pruebas de selección a la población. Los resultados que se publican en la prensa son los puntajes estándar, que ...son una transformación lineal de los puntajes brutos, de acuerdo al promedio y variabilidad del conjunto de los postulantes de cada año. Esta transformación, de algún modo, enmascara los rendimientos reales, pues sólo refleja la posición relativa de los candidatos en relación a su grupo de referencia. Por consiguiente, sobre todo los puntajes de rango medio (500-600) no muestran la pobreza del rendimiento real. Este hecho lleva a recomendar que se de mayor difusión a los resultados de los puntajes brutos, particularmente a los de las pruebas de conocimientos específicos.

Los mismos autores, al referirse a la relación entre la Enseñanza Media y Educación Superior en Chile constatan que la desarticulación entre ambas se arrastra desde antiguo:

En efecto, actualmente, al igual que en esa época (década del 50), se detecta que los conocimientos adquiridos por los estudiantes que completan el nivel medio, distan mucho de las expectativas a nivel superior, aunque los planes y programas de la educación media, legitimen dichas expectativas. La falta de articulación entre los dos niveles se manifiesta también cuando se examinan los conocimientos que poseen

los mejores egresados de la enseñanza media, que tradicionalmente en Chile, han sido los candidatos aceptados en las carreras de Medicina. Más aún, el efecto que generalmente tiene cualquier sistema de pruebas sobre los niveles previos que examina, no se observa en este caso.

La explicación de este hecho podría atribuirse al principio que sustenta la Educación Medía y que se refiere a que su meta no es la preparación de los estudiantes para la Educación Superior, sino complementación de su formación general. Sin embargo, aunque se acepte este objetivo como legítimo para el nivel educacional medio, no se puede desconocer que un porcentaje significativo de los estudiantes sólo aspira a ingresar a la universidad y, por consiguiente, para atender a las necesidades educacionales de esta población, la Educación Media debería dotarlos de las habilidades y destrezas que exigen los estudios superiores. De otro modo, la propia universidad tendría que asumir la responsabilidad de completar la formación general de los alumnos. Esta opción implica necesariamente una extensión en la duración de los estudios (Himmel y Maltés, 1986: 347-348).

8. Roberto Matta en sus conversaciones con Eduardo Carrasco, (1987:15) nos instruye sobre la dimensión del espacio en los siguientes términos: “El espacio que usamos, éste de tres dimensiones, no es completamente cierto. Casi se podría decir esto: que no se sabe si la realidad es la autorruta, o por ejemplo, el deseo. La gente llama realidad a la autorruta y hay accidentes en la autorruta que te parecen reales. Pero en el deseo también hay accidentes que hacen por ejemplo, que un tipo deje a su mujer o le pegue a su hijo y cosas así, que son del mismo tipo que las señaladas anteriormente, pero que no las vemos y las llamamos fantasías, sueños, ilusiones y otros nombres. Y entonces decimos que esta parte que no es la autorruta no es real y que la única realidad es la autorruta. Pero a mí juicio es lo contrario, a mi juicio es talvez más real esa otra cosa en la que tu estás creciendo”.

9. Una participante en un taller organizado por CENECA (1984) ha señalado que, a partir del conocimiento de su cuerpo y expresividad, ha comprendido más cabalmente su compromiso político.

10. El estudio de la potencialidad de las Organizaciones Económicas Populares es fundamental en todo proceso de construcción democrática.

El sentido de las OEP puede variar ostensiblemente según se las interprete: a) como resistencia a políticas públicas de marginación y explotación; b) como expresiones permanentes de una economía informal históricamente constituida como paralela a la economía formal; o c) como embriones organizativos que, surgiendo en coyunturas críticas, se pueden transformar en bases estables de otra estrategia de desarrollo.

Sin duda, en las OEP se combinan estas tres características en distintos grados. De ahí que su posibilidad de constituir embriones para un desarrollo alternativo requiere primeramente que se constituyan en mecanismos de resistencia a la situación de marginaciones y explotación vigente. Por otro lado, pueden variar las funciones y los potenciales de la OEP según se desarrollen en el marco de regímenes autoritarios o democráticos, según coexistan o no con la presencia de organizaciones políticas y, según sean o no canales (potenciales o reales) de nuevas formas de movilización social.

El problema central que se plantea desde la perspectiva de una nueva estrategia de desarrollo es si toda experiencia social de base, encauzada a través de las OEP, ha llegado a cristalizar en una memoria histórica compartida que pueda, cambiadas las condiciones políticas de represión, convertirse en una fuerza capaz de abrirse paso hacia otras formas de convivencia social y de práctica política. Esto es, si los actores del mundo invisible pueden constituirse en actores con proyección nacional en un proceso de cambios estructurales que apuntan hacia la construcción de una democracia más directa y participativa (Max-Neef, 1986 b: 83- 84).

17

Sexualidad y paradojas

Si la educación es el proceso de creación de relaciones posibles y si la escolarización es el proceso de repetición de relaciones preestablecidas, entonces debemos optar entre educar o escolarizar la sexualidad.

Como una manera de desescolarizar a la escuela, que se ha extraviado en el mundo de la formalidad perdiendo su potencialidad sinérgica educativa, propongo la vía de la educación de y con la sexualidad, antes que el camino de la escolarización de la sexualidad, que se encasilla en modelos estereotipados al pretender educarnos sobre ella. No obstante, cualquier alternativa genera conflictos, puesto que la vida es de suyo paradójica; sin embargo, las consecuencias de ellas son distintas y, de ninguna manera, despreciables.

La sexualidad es expresión amorosa de la tensión entre el encuentro y el desencuentro permanente entre las personas, no por causa de discusión o lucha, sino por el simple devenir del vivir. Es tensión lúdica, gratuita en el diálogo y expectante del gozo íntimo, inefable en la incertidumbre del devenir. La sexualidad es exploración sorprendente de parajes vírgenes en la historia de la pareja; lo antiguo se vuelve inédito y refuerza lazos.

Presentado como ponencia en el Encuentro Regional sobre los avances de la Educación Sexual en América Latina y El Caribe, auspiciado por ASDI, UNFPA, OPS, UNESCO y Revista APSI. Patrocinado por el Ministerio de Educación de Chile. Realizado en la OREALC/UNESCO, Santiago de Chile: 20-23 de Julio 1993:192-196. Fue publicado, con modificaciones editoriales, por *Conciencia Latinoamericana*, Vol. VII, Nº 4, Octubre-Diciembre, 1995, Uruguay.

ENTRE LA CARTOGRAFÍA Y LA VIDA

La sexualidad es paradójica; siempre en tensión entre el placer propio y el placer ajeno; entre la vida y la muerte; entre el encuentro y el desencuentro; entre la creación y la conservación. Para lograr el placer propio hay que buscar el placer ajeno. En la búsqueda del otro, en la entrega, en el olvido de sí, se encuentra uno mismo.

La sexualidad es abandono de la racionalidad en el amparo de la sensualidad. Es creadora de eternidades y paraísos. Es pudorosa en la entrega y en el descubrimiento; nos convierte en templos de encuentro, respetuosos, amorosos, cuidadosos, delicados pero fuertes en el abrazo; ardientes en el calor; impetuosos en la creación; es como un río torrentoso que descansa en los remansos, para continuar bajando gozoso hacia las profundidades del misterio. El pudor cuida la intimidad del otro; la convierte en regalo infinito, dialógico; desaparece la distinción entre lo público y lo privado. Es inocente y no ingenua.

Cuando la sexualidad es ingenua se cae en el ámbito de la simulación; se diseñan mapas, estrategias y técnicas, que disfrazan el territorio de la sexualidad. La sexualidad se convierte en peligrosa y se vuelve necesario cuidar de sus riesgos a los desvalidos. Los cartógrafos de la sexualidad diseñan sus mapas, advirtiendo de los peligros que acechan, olvidando casi todos los gozos ofrecidos, y aconsejando seguir sus estrategias y técnicas, que garantizan éxito en todo, menos en la comunicación dialógica y enriquecedora. Sobran los cartógrafos que diseñan los mapas de la sexualidad; los estrategas que definen los modos y técnicas de acercamiento a la sexualidad, que deviene un "problema" que hay que tratar, que garantizan éxito, siempre y cuando la persona siga los pasos planificados. Se vive en la simulación de la entrega, en la apariencia del goce íntimo, en la creencia de la neutralidad de la información y en la convicción de que el castigo es una buena vía para controlar la tentación incontrolable, especialmente en los jóvenes, a quienes se presume promiscuos, sin intimidad pudorosa y candorosa; pura extroversión, sin riqueza celosamente guardada, en suma, demonios controlados por apetitos desenfrenados.

Estos cartógrafos ignoran que la sexualidad no es un mapa que hay que estudiar, ni una estrategia que analizar, ni una técnica que dominar, sino una paciencia que hay que gozar, mientras se camina por el territorio, con extravíos y éxtasis, crepúsculos y amaneceres.

Los cartógrafos de la sexualidad buscan convencer que los mapas son necesarios, cuando sólo son convenientes, si bien su uso ocasional puede ser extremadamente importante. Olvidan que la aventura de la exploración lúdica radica justamente en la posibilidad del extravío para conocer lo nuevo. No es la perfección del mapa, con sus detalles minuciosamente trabajados, los que salvan del peligro; sino las condiciones de los caminantes y las particularidades del territorio quienes ayudarán a sortear los peligros y a gozar del paisaje.

No es el conocimiento del mapa lo que da seguridad ante los peligros, sino la tranquilidad y el conocimiento de lo que uno es, lo que permite aventurarse por el territorio, atento a los riesgos, respetuoso de ellos, pero nunca ingenuo respecto a las fortalezas y debilidades. No es con temor que el SIDA debe ser encarado, sino con ternura y gran sensualidad. No podemos dejar que el mapa borre a la persona; no podemos negarle a cada cual la aventura de la búsqueda riesgosa, lo que no significa, bajo ningún sentido, no educar sobre las sorpresas de la geografía de la sexualidad. Educar no significa reprimir. Cada cual, en solidaridad con la persona amada, vivirá los misterios develados en el caminar por rutas vírgenes en la experiencia amorosa.

SIMULACIÓN Y REALIDAD

La simulación de la sexualidad, dibujada en los mapas de aquella ciencia, técnica y moral, investidas de neutralidad, ajenas al vivir diario y paradojal, ha cobrado mucha fuerza, especialmente cultivando el temor. Para ellos, el SIDA, si bien es una pandemia que hay que atender rigurosamente, no deja de ser una bendición que ayuda a frenar el desenfreno sexual de hoy, lo que justifica la represión y el temor.

La simulación de la sexualidad ha convertido a su propia creación en la realidad. Para ellos, la sexualidad desapareció bajo

el manto del mapa. Ya no hay territorio, sólo mapa. Se ha perdido el sentido común del pudor, del respeto, del cuidado. Se confunde información dialógica, con información represiva. No se informa para crecer, se informa para temer.

Pero la cuestión es más complicada, puesto que simular no es fingir. Siguiendo a Baudrillard:

> Aquel que finge una enfermedad puede sencillamente meterse en cama y hacer creer que está enfermo. Aquel que simula una enfermedad aparenta tener algunos síntomas de ella.

Así, pues, fingir deja intacto el principio de realidad: hay una diferencia clara, sólo que enmascarada. Por su parte la simulación vuelve a cuestionar la diferencia de lo "verdadero" y de lo "falso", de lo "real" y de lo "imaginario". El que simula, ¿está o no está enfermo contando con que ostenta "verdaderos" síntomas? Objetivamente, no se le puede tratar ni como enfermo ni como no enfermo. La psicología y la medicina se detienen ahí, frente a una verdad de la enfermedad inencontrable en lo sucesivo.

La mayoría de los programas de educación sexual son simulaciones de la realidad, que de tanto abstraer de las contingencias diarias, alteran para siempre la sexualidad. La simulación logra detener el fluir del agua que busca el mar, pero la contiene sólo por un tiempo breve, pues al final se desborda arrasando al contenedor y causando perjuicios serios. Los daños ocasionados, que son consecuencias de la simulación, por la misma magia de la simulación se convierten en causas que explican la necesidad de la simulación.

PREOCUPACIÓN REPRESORA

El círculo se vuelve vicioso. La experiencia no educa, pues ha perdido su riqueza. El pasado deja de ser referente; sólo queda el futuro, visualizado como puro peligro. Como el pasado pierde fuerza evocadora, educativa, la sexualidad deja de ser una ocupación, para quedar reducida a nada más que preocupación. A los jóvenes se les niega el presente y se les pinta un futuro

terrible para el que no podrán estar preparados, por más que lo intenten, a no ser que cumplan con lo que los cartógrafos de la sexualidad les indican. La preocupación sin actividad no tiene sentido y se vuelve represiva. No hay que confundir anticipación con preocupación, la anticipación permite soñar, prever, gozar por adelantado, en tanto que la preocupación nos inhibe del sueño y de la esperanza. La sexualidad es opción, no imposición de problemas diversos. La sexualidad no es un problema en sí; por el contrario, son algunas prácticas sexuales las que son convertidas en problemas.

Podemos decir que los seres humanos nos hemos extraviado de los caminos de la sexualidad inocente, sana, simple, pero no por culpa de un pecado original, sino por la excesiva racionalidad y temor que acompaña su práctica cotidiana.

Sexualidad educativa	**Sexualidad escolar**
Sexualidad como totalidad: histórica; funciones interdependientes	Sexualidad como partes ajenas e independientes
Poder ser: posible	Deber ser: es o no es
Aceptación de la tensión: complementareidad	Negación de la tensión: dicotomización
Holística; sinérgica	Enfasis en lo genital
Conjunción entre subjetividad y objetividad	Obsesión por la objetividad en desmedro de la subjetividad
Equivocación; búsqueda; encuentro/des-encuentro; éxtasis	Repetición; técnicas; desempeño; monólogo
Pregunta; asombro; entusiasmo	Pregunta - respuesta: temor
Logros relativos y satisfactorios en su relatividad y parcialidad sinérgica	Logros pre-fijados
Calificación absurda; evaluación existencial	Tentación de evaluar el aprendizaje
Expresión humanizadora	Instinto que hay que reprimir
Es íntima y pudorosa: descubrimiento	Su expresión es privada y vergonzosa: exhibicionismos; pornografía
Tiempo de un continuum histórico (policrónico); toda la vida	Tiempo lineal, sumativo (monocrónico); a partir de la pubertad
Espacio histórico: multiproxémico	Espacio lineal; monoproxémico
Lógica trivalente; polos distintos	lógica dicotómica: polos antagónicos
Lenguaje técnico y no verbal, metafórico (poético), equívoco	Lenguaje técnico (biológico), aséptico, lógico
Contradictorio	Coherente

Cotidiana: misteriosa	Rutinaria: repetitiva
Dominio es cultura	Dominio técnico
Sinérgico	Sumativo
Causalidad, sincronicidad, azar	Causalidad
Emoción y razón	Racional
Incertidumbre, ambigüedad	Certeza
Relaciones (funciones)	Conexiones
Transdisciplina	Disciplinaria e interdisciplinaria
Disciplinaria e interdisciplinaria	Necrófila, patológica: al mismo nivel que el alcoholismo y la drogadicción
Orden / caos en relación armónica	Orden y caos en confrontación
Paradojal	Lógica dicotómica

18

Educar en y con los derechos Humanos

La educación para los Derechos Humanos en la educación formal se puede analizar desde diferentes perspectivas y valoraciones. He optado por un enfoque intra-escolar que resalte las relaciones entre profesores y alumnos a lo largo del contradictorio e incierto proceso educativo escolar, pues creo que nos ayudará a comprender que es lo que sucede en y entre los actores de este proceso, por una parte, y los tipos de relaciones que mantienen con la sociedad global, por otra.

Conscientemente he dejado de lado un análisis macrosocial que vincule estructuralmente la escuela, es decir, la educación formal con la sociedad chilena[1], de la cual no es más que una creación contradictoria, básicamente porque el quehacer humano es contradictorio.

He optado por este enfoque intra-escolar, debido a que es allí donde germinan las diferentes realidades educativas que han sido fecundadas tanto dentro de la escuela como fuera de ella. Es al interior de ella donde los actores del proceso educativo escolar son lo que son; incluso, con frecuencia no les queda otra posibilidad alternativa para ser de manera diferente[2].

La normatividad queda establecida por los Planes y Programas elaborados por el Ministerio de Educación y válidos, según el caso, desde el jardín infantil hasta el término de la

---

Publicado con el título de: "La tarea de educar para los Derechos Humanos y la escuela" en *La Fuerza del Arco Iris: movimientos sociales, derechos humanos y nuevos paradigmas culturales*. Osorio, Jorge y Luis Weistein (editores). Santiago: CEAAL, 1988: 293-303

enseñanza media. Si bien éstos dejan autonomía al profesor, éste poco puede usarla y prefiere -tal vez no alcanza siquiera a optar- seguir las sugerencias ofrecidas, perdiendo creatividad y originalidad. Es probable que esto sea consecuencia del excesivo énfasis en la pedagogización y escolarización del proceso, más que en las personas; situación que ahonda la ambivalencia del rol del profesor. Como explica Celis:

> Ambivalencia del entorno que le declara que busca en él un educador e integrador de la personalidad del alumno, pero que en el hecho le exige una función de transferencia de conocimientos con fines próximos y específicos.

Si bien esta afirmación se refiere al profesor de enseñanza media, no creo exagerar al afirmar que sólo hay diferencia de grado con el rol del profesor básico[3].

Además, dado que el profesor no realiza su labor en el vacío social, está sujeto a prejuicios y estereotipos. Filp y otros autores plantean como hipótesis, sobre la labor realizada por los docentes que enseñan a niños de bajo nivel socio-económico:

> La actuación del profesor está relacionada con determinados prejuicios sociales prevalentes que tienen que ver con que, en general, "pobreza" se asocia con "ignorancia" e "incapacidad". Así el prejuicio influye en las expectativas que el maestro tendrá frente a las posibilidades de éxito de sus alumnos.

Entre todas las consecuencias posibles se encuentra el desarrollo de una pobre autoimagen por parte del alumno de estrato social bajo, lo que condiciona su desempeño escolar que tiende a quedarse en los estrechos límites del aprendizaje repetitivo[4], así como el profesor puede quedarse en el limitado mundo de la enseñanza reiterativa.

La escuela chilena no ha logrado superar su enclaustramiento académico pseudo autosuficiente. La formación de profesores es inadecuada, así como el perfeccionamiento tradicional mediante cursos, como señalara Cox, los que no hacen más que replicar lo que los mismos profesores realizan día tras día en la sala de clase.

Es sumamente interesante saber cómo los profesores olvidan u ocultan su propia historia como alumnos.

Esto es muy relevante porque muestra descarnadamente la a-historicidad del proceso educativo escolar en la educación formal chilena y la de la mayoría de los actores que participan en él. Tanto los roles establecidos como el desempeño de ellos se realizan como si el individuo viviera aislado. En alguna medida esto es así. Las categorías espacio-temporales que "ubican" el quehacer docente y estudiantil en un aquí y ahora, no tienen la flexibilidad suficiente para favorecer otros enfoques y usos del espacio y tiempo escolar[5]. De esta manera, profesores y alumnos viven encerrados en burbujas académicas mínimamente conectadas entre sí. El profesor enseña desde su ámbito; el alumno aprende desde el suyo. Parece simple y funcional, pero no lo es.

Las categorías de espacio y tiempo escolar favorecen la rutina del trabajo y ésta la repetición y la enajenación. El profesor "pasa" contenidos programáticos; el alumno los aprende reuniéndolos como un rompecabezas. El espacio es dado a priori. No hay espacio ganado ni construido. A veces cambia externamente como cuando hay laboratorio, educación física o salida a terreno. Sin embargo, por lo común hay permanencia entre las mismas cuatro paredes del aula. No hay integración como al filosofar la ciencia, ni al hacer la historia de la ciencia; sino sólo disciplinas aisladas, conocimientos privados, ajenos entre sí. Si alguno las une, extraordinario; si no lo hace, no es problema porque no se espera que lo haga. En resumen, es un espacio escolar, no educativo. Es la cultura del rectángulo de piedra, como nos dice Siegel:

> *La estructura física* del Liceo es funcional, en el sentido de albergar y facilitar el movimiento y recreo de una gran masa de personas. Sin embargo, no se advierte que salas, patio y edificio faciliten el aprendizaje; que ejerzan una influencia educativa de encuentro con el mundo y las personas: es la cultura del rectángulo de piedra, madera, asfalto, muro o reja.

El tiempo también es dado a priori en horas pedagógicas que se organizan en base a la disponibilidad horaria de los profesores. Conformando así horarios escolares que no siempre

respetan las exigencias educativas mínimas ni de profesores ni de alumnos, pero sí de la organización escolar. Dice Siegel:

> *El horario escolar es desmembrado*: hay "ventanas" horarias en la labor del profesor; una hora aislada de 45 minutos en una asignatura es, desde luego, una hora perdida; y esto es frecuente, porque el horario obedece a la necesidad de acomodar a los profesores "taxis" antes que a los de tiempo completo. Además, el horario es muchas veces a-funcional por el mismo motivo: asignaturas abstractas deben ocupar una porción de tiempo en que todos están cansados o con el estómago lleno. Agréguese a esto la presión de la doble o triple ocupancia de un local escolar, que obliga a comprimir el horario, y desde luego, los recreos.

Estas categorías espacio-temporales facilitan la rutina que nace de la clase hecha una o decenas de veces, aprendida ya de memoria, que no acepta cambios ni innovaciones. Rutina que desconoce a las personas que son los alumnos, por destacar apellidos que no nombran y números de lista que únicamente llevan notas. Es la rutina que enseña a "saber decir"[6], no a "saber ser".

Se aprende a "decir" fechas históricas, no a comprenderlas ni a integrarlas al devenir histórico personal y colectivo; se aprende a "hablar" de la importancia y valor del compromiso con los otros, sin poder compartir los conocimientos en una prueba para evitar ser acusado de soplar; es la rutina que considera unilateralmente a la copia como engaño y no como una alternativa de lucha por el poder autoritario del profesor o de la enseñanza dogmática. Es la rutina que separa la realidad en buenos y malos, que enseña la moral en clases de moral, porque las vivencias de los valores no son suficientes o porque éstas son contradictorias, por lo que no es tan simple trazar la línea divisoria entre lo justo e injusto. Es la rutina del profesor que copia cuando es evaluado en un curso de perfeccionamiento y es la rutina del alumno que castiga a su compañero por molestar cuando el profesor le encarga reemplazarlo. Es la rutina que crea cultura. Es la rutina de la falsa conciencia.

Es la cultura escolar de la ambivalencia negada. De esto

resulta que en el terreno de los valores, no en el de los contenidos, profesores y alumnos viven una situación incierta, porque se niegan u ocultan los conflictos afirmando la unidad, disfrazando la ignorancia con el oropel docente, dando la espalda a la relación afectiva por la disciplina, valorando negativamente la indisciplina, sin considerarla como búsqueda o llamado. No hay grandes posibilidades de encuentro y mucho menos para respetarse. De la ambivalencia cada cual se inclina por los extremos, negando el continuum que va de uno al otro.

Fácilmente se asume que un alumno es capaz o flojo, que un profesor es barrero o competente, etc. No hay lugar ni tiempo para la incertidumbre, para la duda; por ello mismo, tampoco tiene lugar y tiempo el asombro y la admiración, pues todo tiene una ubicación precisa. Para esto sirven muy bien las coordenadas cartesianas del espacio y tiempo, pues sitúan cualquier acontecimiento en un aquí y ahora inequívoco, a veces sin referencia alguna al proceso que lo ha generado y que lo continuará. No hay que confundirse con el verbalismo que parece contextualizar, pues no siempre, profesores y alumnos, se sumergen en su significado y valoración. Por esto es a-histórico, no anti-histórico.

No hay "espacio" ni "tiempo" para el encuentro intersubjetivo, donde los valores valgan y no sólo sean objeto de estudio; donde la belleza se goce y no sólo se estudie, donde los derechos tengan valor y no sólo sean contenidos programáticos. En síntesis, donde los valores dejen de ser para valer.

Junto al espacio y tiempo escolar coexisten otros espacios y tiempos educativos, no escolares, que impregnan y modifican la organización técnica de la educación formal, convirtiéndola en una organización viva, fértil, capaz de fecundar; donde profesores y alumnos puedan encontrarse en la confluencia heterogénea de sus diversas existencias, que tienen la posibilidad de personalizarse en el proceso educativo histórico, ya no escolar ahistórico. Se trata de la educación informal, del curriculum oculto, distintos, aunque no necesariamente opuestos a la educación formal y al curriculum oficial, explícito.

Se trata, en este caso, de un lenguaje altamente contextualizado, poco mediatizado por la especialidad disciplinaria de las asignaturas

escolares. Es muy significativo y fácilmente comprensible por todos, posibilitando la relación educativa inter e intrageneracional. En este caso, los valores son poco verbalizados y, cuando lo son, quedan relativizados -aunque jamás anulados- por la significación semántica de la comunicación no verbal. Ambas maneras de comunicarse se encuentran más cercanas, casi integradas, como lejanas y separadas se hallan en la escuela.

Esto nos permite comprender por que los valores se viven más plenamente allí donde es posible apreciarlos en las contradicciones y conflictos del devenir diario de todos; allí donde el profesor no sólo puede ser educador y responsable de la adecuada enseñanza de conocimientos, sino además amigo, enemigo[7] o, simplemente, indiferente al mundo de sus alumnos; allí donde la ambivalencia no es negada por principio, sino superada por la dialéctica del diario vivir. Es la ambivalencia originada por la diversidad más que por la unidad[8].

En la escuela es posible disfrazar el desconocimiento de los otros bajo la protección aséptica de la vida académica; fuera de ella es difícil lograrlo y cada persona encuentra sus limitaciones. En la escuela es el profesor docto que dice, que verbaliza; afuera es el que duda y describe la inefabilidad de la experiencia ajena y las barreras de la intimidad, centrífugas o centrípetas según las personas y circunstancias. Si desde la escuela no podía teorizar por estar aprisionado por las trampas del lenguaje formal, afuera necesita la teoría, tanto como el aire que respira. No obstante lo anterior, la diferencia entre dentro y fuera de la escuela no puede ser entendida en relación a espacio y tiempo escolar físico, sino en referencia al espacio y tiempo educativo, por lo que no sólo es posible sino real, que dentro de la escuela misma, profesores y alumnos procedan a su conquista, para lo cual precisan del reconocimiento vivencial y axiológico de la ambigüedad e incertidumbre. Nada les es dado. Deben crearlo todo. El continuum que va entre estos dos extremos constituye la realidad educacional. Cada grupo y cada individuo transitará por ellos, yendo, viniendo y volviendo a partir.

Bajo estas consideraciones, adquiere una nueva dimensión la educación para los Derechos Humanos en la educación formal, porque se trata antes que nada de educar(se) en los Derechos

Humanos; es decir, educarse en el valor en tanto valor, no en cuanto lo que sean o se diga que ellos sean. De esta manera, no hay que esperar la oportunidad de algún curso -lo que no hay que rechazar por nada- sobre los Derechos Humanos, como se insiste en la literatura correspondiente[9], ya que puede ser ahistórico como la mayoría de ellos, sino que hay que apoyarse en las contradicciones inherentes al sistema y en aquellas que surgen como respuesta a las nuevas circunstancias.

Esto ha sido reconocido en el Primer Seminario Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos (San José, Costa Rica, 1985) donde se concluye, entre otras, que:

> La enseñanza de los Derechos Humanos transciende el ámbito de la educación formal, de tal suerte que la educación debe ser práctica y enmarcada en la vida cotidiana misma.
>
> La metodología para la enseñanza de los Derechos Humanos es eminentemente formativa y vivencial, más que informativa o académica.

Una posición análoga la encontramos en la experiencia de educación popular en Derechos Humanos, realizada por el Centro de Investigación y Educación Popular de Colombia, quienes al referirse a la "teoría vitalista" nos advierten que:

> Si el tema central de un curso son los Derechos Humanos en su configuración histórica y legislativa, por muchos esfuerzos que se hagan, resulta imposible romper los marcos de la educación formal. Los polos más radicales, dentro de las gamas de prácticas educativas posibles, serían: la enseñanza académica, por un lado, y permitir que la gente trabaje su propia realidad, para luego encerrarla dentro de los límites de los Derechos Humanos. De todas maneras se someten las necesidades a una teoría preconcebida.
>
> Si, por el contrario, el eje son las condiciones mínimas de vida, el factor determinante es el de las necesidades básicas de los participantes en el curso o taller. Los Derechos Humanos serían confrontados y criticados desde la vivencia particular y colectiva, evitando así cualquier reducción-empobrecimiento de la realidad a la teoría.

Parece claro que hay que evitar la formalización de la enseñanza de los Derechos Humanos, no así la incorporación de ellos al curriculum, sino su imposición ajena a todo el devenir educativo de la escuela. En caso contrario, caeremos en la trampa de si es primero el huevo o la gallina; es decir, formar "para" -que nos indica futuro-, no "en" los Derechos Humanos.

Miranda, al analizar este fenómeno en la educación chilena, nos dice:

> Dada la orientación del sistema educativo que nos ha legado la tradición, es fácil suponer que para muchos ese desafío tendería a concretarse en la incorporación de contenidos referidos al tema de los Derechos Humanos
>
> Sin duda, se trata de una condición necesaria pero no suficiente. El hecho que se adquiera un campo conceptual no asegura el cumplimiento del objetivo de formar agentes activadores de los derechos de la personas Además, es imprescindible que se desarrolle un marco "vivencial" que posibilite desplegar comportamientos y actitudes coherentes con la finalidad perseguida.

Parece ser una constante que la escuela limita, oculta, minimiza, las experiencias axiológicas de los alumnos, al orientarlos hacia el aprendizaje de conocimientos ya establecidos; y de los profesores, al forzarlos a la enseñanza de descubrimientos científicos, artísticos, filosóficos, otrora maravillosos, pero hoy petrificados por la rutina diaria. No obstante lo dicho, junto a esta realidad escolar encontramos otra educativa que posibilita la germinación y fruto de la esperanza en el descubrimiento encandilante, que aparentemente inhibe y vuelve torpe -como al emerger de la caverna platónica-, pero que dura mientras uno logra unificar y dar sentido a lo nuevo.

La rigidez de la organización escolar será una amenaza permanente ante lo inédito, ante lo ambiguo, aún impreciso e incierto; ofrecerá una respuesta ante la inquietud, la duda o la incertidumbre. La ambigüedad ambivalente queda aparentemente resuelta en las respuestas que siempre se tienen a la mano. Las preguntas, cuando se aceptan, son canalizadas pedagógicamente. Las que se escapan son reprimidas o ignoradas.

Difícil que la escuela acepte la pregunta del poeta y las respuestas de los niños a esa interrogante:

> A la pregunta de Neruda: ¿quiénes gritaron de alegría cuando nació el color azul?. Felipe respondió: “El mar también gritó de alegría porque estaba cansado de lucir ese vestido negro”. Y Jorge respondió: “el blanco, su amigo del cielo”.

Frente al conflicto entre la realidad educativa y la escolar en la educación formal, se ha pretendido disminuir por medio de la integración interdisciplinaria de los contenidos, de tal manera que permita a los alumnos adquirir una visión globalizadora de la realidad.

Si bien esto ha logrado buenos frutos, a pesar de su parcialidad, no ha sido posible todavía -salvo excepciones- incorporar la realidad axiológica al proceso educativo escolar[10], justamente porque ésta es transdisciplinaria, está en todas las disciplinas, atravesándolas e impregnándolas completamente, no de manera parcial, como ocurre con el enfoque interdisciplinario en donde los puntos de encuentro son específicos y puntuales. Tal vez esto se comprenda mejor al recordar que la ciencia no es neutra.

Como los valores -y entre ellos los de los Derechos Humanos- son tratados en la escuela en tanto entidades gnoseológicas, más que axiológicas, se los enseña en cursos, se los evalúa, se habla de ellos y se aprende a nombrarlos reduciendo su realidad -respeto, violación, amenaza, goce, satisfacción, etc. al mero enunciado[11]. De aquí a las discusiones bizantinas no hay ni un sólo paso.

La cultura escolar no sólo niega la ambivalencia -tal vez es más adecuado decir plurivalencia- sino que además rechaza lo obvio, lo evidente. Es increíble como, a medida que los estudiantes avanzan en sus estudios, van siendo cada vez más ciegos para ver o más sordos para oír lo que culturalmente los desafía. El acostumbramiento rutinario los enceguece y los hace sospechar que todo lo que le preguntan tiene una repuesta en los libros y no en su experiencia. No es duda, sino temor a aventurarse lo ignoto. En parte esto se debe a que se ha ido extirpando el

sentido común, que Martinic caracteriza como el "saber o conocimiento intersubjetivo, implícito, y en cuyas certezas se encuentran los parámetros para codificar las interacciones que los sujetos establecen entre sí y con la naturaleza".

Alumnos y profesores se encuentran con la siguiente situación: por una parte, castrados de lo propio y, por otra, ante una alternativa formal de seguridad, o al menos, de riesgo controlado. Es la falsa encrucijada entre el sentido común y el científico, que lamentablemente jamás se sintetizan en la escuela. Cada cual pretende seguir su camino autónomamente, lo que es imposible, ya que ambos han sido indefectiblemente alterados por el otro, sea por las interconexiones mutuas, sea por la vigencia axiológica que hace más valioso a uno sobre el otro, según tiempo y circunstancias.

Además, la escuela al negarles las contradicciones que existen fuera de ella y al minimizar las internas, las atrae hacia su centro, gracias a su propia autojustificación. Desde allí se cree que es necesario, aunque no suficiente, hablar de valores, de Derechos Humanos, etc., de manera neutral, sin compromiso vivencial de los actores. Afortunadamente, la educación formal no anula la intimidad. Las personas, alumnos y profesores, pueden encontrarse en sus vidas, donde, por momentos intermitentes, las barreras de lo íntimo se confunden con el mundo externo. Es el momento histórico del encuentro con el otro, justamente cuando la persona está más ensimismada; en el caso contrario está fuera de sí, enajenada, sin posibilidad de encontrarse con nadie, ni siquiera consigo mismo. Estos tiempos y lugares son educativos, no escolares; es decir, no son tiempos cronométricos ni salas. Son tiempos históricos.

Esto significa que la escuela, al insistir en sus tiempos y espacios escolares dificulta grandemente los encuentros donde los valores fertilicen las existencias que no siempre siguen el devenir de un mismo proyecto histórico, o al menos, no todos están sincronizados. Son muchos los tiempos y muchos los modos de vivirlos y valorarlos. La coincidencia entre ellos no es por los contenidos, sino por la valoración histórica asignada, valoración subjetiva y relativa.

Es el caso del poema de Bertold Brecht. La escuela al no

aceptar la ambivalencia básica escolariza todo, hasta el valor de los valores.

NOTAS

1. La literatura en esto es extensa, aunque insuficientemente difundida. Puede consultarse a Navarro y Schiefelbein (1981), Núñez (1984), PIIE (1984), Cox (1985), Peralta (1986).

2. Con el proceso de municipalización y privatización de la enseñanza se ha materializado la "alcaldización" de ésta, junto a la excesiva dependencia de los profesores a las apreciaciones que el alcalde, o miembros de su equipo, puedan hacer a su labor. Para muchos profesores, esto es una forma de. control extrapedagógico (Cfr. Taller Nueva Educación 1986, Gauthier 1985). Por otra parte, al resumir la discusión en torno a la elaboración de consensos en política educacional, realizada por el CIDE en 1984, Cox (1985: 257-8) escribe sobre la descentralización de la enseñanza básica:

Descentralización

-A. La actual municipalización es centralización más eficiente y no descentralizada mientras no haya participación efectiva de la comunidad local.

-B. La descentralización con participación de la comunidad local, meta no lograda por la municipalización, no significa desaparición sino redefinición del rol del Ministerio: aminoración de sus funciones administrativas y prioridad a las funciones vinculadas con lo técnico pedagógico...

-C. Un problema de política inmediato es la definición de los roles del Ministerio, las administraciones municipales y la comunidad local, así como la decisión de avanzar, consolidar o retroceder respecto a la municipalización. No hay consenso sobre si la municipalización actual nos acerca o nos aleja de una "nación docente". No hay consenso sobre la no-reversión de las medidas de municipalización.

-D. La descentralización sobre la que parece haber consenso, busca la participación de la comunidad local y no la privatización en el sentido de «empresas educacionales» que lucran.

3. El caso del jardín infantil es diferente, aun cuando se halla amenazado por la escolarización. Cfr. Calvo (1986), Peralta (1986), Siegel (1985).

4. Schiefelbein y Grossi (1981: 21-22), en un estudio sobre la experiencia de la educación media en Chile, señalan que:

-Prácticamente el 10º% de los estudiantes que son hijos de padres que tienen educación universitaria terminan su educación media.

-El 72% de los hijos de padres con educación secundaria logra terminar la educación básica, pero después tienen dificultades para terminar su nivel medio, cosa que sólo un 32% lo logra.

-Los hijos de padres que tienen educación primaria desertan a un ritmo constante durante los doce años de estudio. 43 de cada 100 terminan educación básica y 12 la educación media.

-Prácticamente ningún estudiante (sólo el 3%) hijo de padres analfabetos termina sus estudios medios y no más del 10% alcanza el octavo básico (esto significa que estos niños emplean un vocabulario más reducido, que han tenido más enfermedades, que no se les ha solucionado a tiempo sus dificultades de aprendizaje o que han tenido que ingresar prematuramente al mercado de trabajo).

5. En mi trabajo sobre el párvulo chileno señalo que «el espacio escolar parece ser un espacio que recorremos, y el tiempo un tiempo que transcurre. En el primero, somos sujetos activos; en el segundo, objetos pasivos (1986: 6-7).

6. El Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz y la Comisión Andina de Juristas, afirman al respecto que "el camino del 'saber' sobre Derechos Humanos es necesario, pero no suficiente". Algo semejante afirma la Oficina Internacional de la Enseñanza Católica (OIEC) cuando se refiere a la enseñanza de los Derechos Humanos integrada a los programas escolares, cuyos "valores deben pasar sobre todo por la educación a través de lo vivido en los establecimientos" (Centro Católico Internacional para la UNESCO, 1985).

7. Walcott (1974: 411-425) trabajando con niños Kwakiutl en la Columbia Británica, Canadá, señala que un ambiente donde las diferencias y antagonismos culturales son cruciales en las relaciones entre profesor y alumnos, el profesor puede tener éxito si se enfrenta al conflicto reconociendo y analizando su rol adscrito como el de un "enemigo", más que al intentar ignorarlo o negarlo.

8. En términos educacionales, la "diversidad es primero, luego puede venir la unidad. La unidad no es tesis, sino antitesis" (Calvo 1986: 3). En términos escolares se postula la unidad como tesis, lo que es un error craso. Munizaga, por su parte, al analizar las políticas de comunicación social del régimen chileno actual (1985: 15), dice que "el régimen autoritario busca eliminar lo diferente para defender el orden impuesto y evitar el conflicto". También aquí se impone una unidad básica.

9. La UNESCO en 1974 en su 1ª Reunión hace una recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz

internacionales, y la educación relativa a los Derechos Humanos y las libertades fundamentales (véase especialmente los puntos VI, VII, VIII, referidos a la educación), (Gross 1986:177-191).

Sheila Kidd (1969) sugiere la utilización de los programas de estudios -especialmente en la educación secundaria- para trabajar en torno a los Derechos Humanos, lo que a su vez, beneficiará la comprensión y la cooperación internacionales. Propone, por ejemplo, las asignaturas de historia, estudios sociales, religión y filosofía de la vida, literatura e idiomas, ciencias y matemáticas, arte y música, instrucción cívica. Entre las metodologías propone la discusión, el trabajo individual y de grupo, centros de interés, estudio de los grandes personajes. Entre las actividades sugiere los intercambios, clubes escolares y círculos de estudio, visitantes y otros contactos extraescolares, exposiciones y representaciones, prestación de servicios a la comunidad.

El trabajo de Latapí (1986), presentado al taller Sub-regional de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del CEAAL, realizado en Caracas, nos entrega un análisis interesante de la convergencia entre Educación Popular y los Derechos Humanos: a) en la motivación, b) en el proceso educativo, c) en la tematización y d) en la formas de organización. Igualmente analiza las divergencias en nueve puntos.

10. “Espacios”, grupo de renovación pedagógica, formado a partir de unas jornadas de perfeccionamiento llamadas “Talleres de Experimentación Pedagógica”, formula lo siguiente, a propósito de la separación que los docentes han hecho históricamente entre lo gremial y lo docente: “De ahora en adelante nuestro propósito era que lo pedagógico fuera parte de lo gremial y lo gremial fuera también una instancia de aprendizaje” (1986: 29).

11. Recuerdo un amigo que defendía a ultranza vivir en la megalópolis de Ciudad de México, D.F, con más o menos 17 millones de habitantes, porque allí actúan los principales grupos artísticos de todo los continentes, a pesar de no poder asistir casi a ningún espectáculo por la distancia y el tiempo que le tomaba trasladarse.

19

El párvulo entre la etnoeducación y la escolarización: la tentación del Rey Midas

Caracterizar al párvulo chileno es un desafío serio, dado que no existen antecedentes que nos demuestren su existencia, a pesar de los millones de párvulos que viven en Chile. Tal vez esta afirmación sea impropia, pero como no podemos hablar de *la* cultura chilena -única y común-[1], no tenemos cómo identificarlos. Es una lástima, pero ante ello, hoy no podemos hacer nada. Consecuentemente, lo que nos queda es asumir lo más simple: la existencia de una diversidad irreductible entre los párvulos que viven en Chile.

Una caracterización del párvulo chileno no puede ser sino operacional, basada en un acuerdo convencional, que facilite comprender qué es, entre la enorme diversidad de niños que pertenecen a mundos ajenos y distintos: así como el pequeñín que muy tempranamente deambula errante por la calle, o el que vive cuidado y protegido por sus padres y la sociedad, o aquel que piensa y habla en mapudungum, al lado del otro que lo hace en aymara, o el de más allá que castellaniza citadinamente su pensamiento, a diferencia del que lo hace en castellano campesino.

Para simplificar, consideramos como párvulo chileno al niño que vive en Chile, continental e insular. Luego, es párvulo chileno, tanto el connacional como el extranjero avecindado en el territorio. Para el que se escandalice ante esta aseveración provocativa, que trate de responder qué considera más chileno,

---

Publicado originalmente en *La educación de párvulos y el niño chileno: Un intento de análisis global*. Viterbo Apablaza y Hugo Lavados(editores). Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria, 1987:40-51

si a un niño aymará pastoreando en el altiplano o a un niño belga en un parvulario santiaguino[2].

Creo que debemos preocuparnos por comprender más las características de esta diversidad propiciadora de unidad, que la de una unidad generadora de diversidad. No es posible postular alguna unidad "a priori", sino sólo unidad probable, por hacer, unidad en tanto producto. La diversidad es primero, luego puede venir la unidad. La unidad no es tesis, sino antítesis. Si no lo consideramos así, no nos queda más que aceptar, como válidas en el campo educacional, la postura ingenua del geógrafo de *El Principito*[3], que escribe sobre cosas eternas, todas iguales, no efímeras como las flores. La diferencia del geógrafo con nosotros consiste en que los niños son efímeros y únicos y como las flores, están "amenazados por su próxima desaparición". Por ello nos podemos sorprender junto al Principito:

> - ¿Mi flor está amenazada de próxima desaparición?
> - Lo más seguro.
> - "Mi flor es efímera - se dijo el Principito - y no cuenta más que con cuatro espinas para defenderse del mundo. Y pensar que la he dejado sola".
> Aquel fue el primer sentimiento de arrepentimiento.

El Principito lucha por la identidad de su rosa, porque la confunde con cientos que parecen iguales. Va de la diversidad a la unidad; aunque la unidad lo orienta y anima: su flor única e insustituible. Es entre todas ellas que la descubre. Esto significa que la unidad en términos educacionales es uno de los resultados probables del proceso educativo, pero jamás su inicio.

Por una parte, debemos reconocer que no es lo mismo hablar sobre los párvulos o de ellos pues, en este caso, intentamos relacionarnos con seres humanos inefables en su intimidad, que hablar con ellos, puesto que existe la posibilidad del encuentro íntimo. Por otra parte, tampoco podemos ignorar que el párvulo no es apreciado como un interlocutor científico idóneo, por lo que la ciencia no la construimos con él, sino indagando en él. Es por esto que decimos de él lo que nos parece adecuado, según criterios de validez científica, cuyo carácter objetivo -es decir, lo

que nos parece ser la correspondencia intrínseca que tenga con la realidad- no es discutido, aún cuando con frecuencia se revisen los procedimientos utilizados y algunas de sus conclusiones. Las ciencias sobre el párvulo las hacemos los adultos, según nuestros propios criterios[4].

Se explicita de esta forma un supuesto básico fundamental: lo que suponemos que sea el mundo del párvulo no es más que la proyección del mundo adulto infantilizado. Toda caracterización que elaboremos sobre él pasa por nuestras manos, manos escolarizadas que, como el Rey Midas, todo lo escolarizan, incluso, al párvulo, su mundo, sus interrelaciones, sus espacios y tiempos. Tal vez no sea posible realizarla de otra manera, pero es bueno estar alertas frente a la posibilidad del olvido traicionero.

El niño va haciéndose y siendo párvulo a través de varios procesos educativos, formales e informales, mediante los cuales llega a ser miembro del mundo de los adultos. Estos procesos son diversos, simultáneos y secuenciales, pudiendo darse más de uno por vez. La ordenación de sus estímulos aparentemente es caótica, especialmente por la gran variedad de ellos que apuntan en todas direcciones; sin embargo, todos ellos se encuentran contextualizados por la cultura que los sustenta. Son procesos siempre intencionados que se manifiestan a través de diferentes estrategias inventadas, implantadas y probadas en su efectividad y eficiencia en el transcurso de varias generaciones. No obstante, los niños no son simples receptores pasivos, al contrario, participan en este proceso aportando su subjetiva individualidad y la historia que van construyendo. Los niños van unificando los estímulos y procesos educativos al reducirlos a unidades de acuerdo a patrones culturales específicos. Aspecto de enorme trascendencia, especialmente en el campo educacional[5].

Estos procesos son diferentes en cada cultura, pero en todas sirven para educar a las nuevas generaciones[6]. Para crearlos, cada etnia, clase social, o grupo, ha gestado y continua creando, cada cual según sus circunstancias, diferentes modalidades etnoeducativas[7] a lo largo de su devenir histórico, las que se materializan en metodologías, estrategias, técnicas educativas y pedagógicas, atmósferas emocionales, actitudes, estímulos, castigos, etc., que en el futuro sostendrán todo tipo de conductas

individuales y colectivas, sean éticas, económicas, sociales, religiosas, políticas, etc.

El niño, por pequeño que sea, en el devenir de los procesos educativos va ajustando su conducta a los patrones de normalidad y anormalidad propios de su cultura, grupo, sexo y edad, así como a las oportunidades de independencia o dependencia que se le brinden, las que no son uniformes y constantes para todos, pues son dependientes de las interacciones entre grupos y pueblos. Por ejemplo, en algunos casos, y para ciertos individuos, según la etnia y adscripción social a la que pertenezca, se enfatizará la independencia social; en otros, la dependencia económica o psicológica, etc., todo lo cual se relaciona estrechamente con las habilidades que deberán desarrollar.

También es relevante el lenguaje utilizado porque especifica drásticamente el universo de códigos lingüísticos a los que tendrá acceso el párvulo[8]. La codificación lingüística está relacionada, aunque no limitada, con la imitación y participación social del niño. Algunos serán estimulados a opinar e interactuar verbalmente; otros, a guardar silencio, aprendiendo sus significados, junto a las profundas sutilezas de la comunicación no verbal[9]. En fin, cada cultura selecciona entre sus creaciones lingüísticas aquellas que les son más significativas y las integra a las diferentes modalidades etnoeducativas que han creado.

El aprendizaje y utilización del lenguaje no se hace en el vacío cultural, sino dentro de parámetros espacio-temporales propios de cada cultura, que el niño va conociendo y haciendo suyos a lo largo del proceso educativo. El párvulo aprende a situarse en la medida que se halle en un espacio y tiempo e internalice los patrones culturales vigentes sobre su valor y uso. El lenguaje mantiene con el espacio y el tiempo una relación de causalidad circular; por una parte, es determinado por ellos y, por otra, los especifica, por ejemplo, generacionalmente, al establecer las fronteras del habla y los tiempos de ella para cada grupo de edad y sexo.

En nuestra cultura escolar -que amenaza como la espada de Damócles al párvulo- el espacio parece ser un lugar que recorremos y el tiempo una secuencia que transcurre. En el primero, somos sujetos activos; en el segundo, objetos pasivos.

Ahora bien, aún cuando nuestra actitud no sea siempre igual, absoluta, antes bien, sea relativa, suponemos que el espacio es estático, plano, idéntico, por donde podemos caminar en cualquier dirección[10]. Parece que pudiéramos conquistarlo sin esfuerzo, ya que yace inerte bajo nuestros pies, sin posibilidad de que se nos escape o convierta en extraño. Si bien lo concebimos independiente de nosotros, sabemos que siempre podemos recurrir a el, simplemente porque estarnos y somos en él[11]. Todo esto sin necesidad de calificar el uso que hagamos del espacio.

No acontece lo mismo con el tiempo que parece transcurrir independientemente de nosotros, pareciéndonos, que en algunas ocasiones, se nos escapa dejándonos marginados o que nos arrastra dentro de nuestra historia, privándonos de los otros tiempos que forman otras historias.

Con el espacio nos sentimos independientes; con el tiempo, dependientes. Nos parece como si el espacio lo pudiésemos compartir sin mayores esfuerzos; en cambio, no sentimos lo mismo con el tiempo. Tal vez aquí nace esa imperiosa necesidad de transformar todo: a nosotros, a la naturaleza y a nuestras relaciones. El tiempo no es nuestro; está allá fuera, pasando lejos o tal vez cerca de nosotros. Es un tiempo ajeno a nuestras voluntades, a nuestro quehacer. El espacio, por el contrario, nos parece nuestro; es nuestro horizonte físico, inmutable[12].

Muchas son las consecuencias educacionales. Por ejemplo, en el caso del párvulo que es llevado a la sala cuna o al jardín, a un espacio que está allí, que incluso puede ser atractivo -esto es, pedagógicamente motivador-, podemos decir que el espacio lo espera; no así el tiempo que, aunque pre-establecido, pasa sin esperarlo y al que le debe tomar el ritmo para cumplir con los objetivos educacionales pre-establecidos. Debe transitar por el espacio a un ritmo pre-fijado. Si no lo hace se irá retrasando, tal vez no en el parvulario, pero sí en la educación básica o media, enmarañado en un sino del cual no puede escapar.

Peralta nos advierte ante este peligro cuando analiza el comportamiento de algunos jardines infantiles, especialmente de colegios pagados, en donde realizan a lo largo del año:

> Un intenso proceso de selección de los niños, a través

> de exámenes que en la mayoría de los casos, no son adecuados desde ningún punto de vista educativo. Estos jardines que, supuestamente, son los que poseen los mejores recursos materiales y humanos para desempeñar su función y que podrían por tanto recibir cualquier niño y darle la atención que requiera de tipo personal y diferenciada, buscan seleccionar niños "sin problemas", que respondan a todas las exigencias del colegio y que tengan por tanto rendimientos altos, que sigan manteniendo la tradición que existe. En tal sentido, cabría normar sobre otros procedimientos más humanos y educativos para el ingreso de niños en estas instituciones, como algunas de ellas lo han hecho.

Por su parte, López al realizar un análisis descriptivo de la educación pre-escolar chilena, nos entrega este comentario:

> Parece subyacer al modelo de educación pre-escolar actual el concepto de educación compensatoria Se habla de niños "culturalmente deprivados"; de "desventajados", de "desposeídos", en relación a los niños de estratos medios y altos.
>
> Por otra parte, se menosprecia la capacidad de la familia y comunidad en la estimación y educación de sus hijos. Se desvalorizan a priori sus pautas culturales de crianza. En función de esto, se programa una educación que intenta suplir estas deficiencias permitiendo al niño "alcanzar" al de clase media ingresando a la escuela "con armas iguales".

Esta es, sin la menor duda, una amenaza terrible que se cierne sobre todos. En este contexto se enmarca la advertencia que nos hace Siegel:

> La educación parvularia en nuestro país, está condenada a la esterilidad si evade su problemática central: ¿Educación al servicio del desarrollo del niño o educación propedeútica para satisfacer los requisitos formales del sistema escolar? En otras palabras: "educación comprometida con la promoción del máximo de capacidad de cada niño", o "educación" para rendir exámenes y pruebas de admisión al tramo siguiente de la escalera escolar? En buenas cuentas, se

trata de elegir entre educación en el sentido pleno de la palabra o mera escolarización.

La escuela fascina y atrae como lo hicieron las sirenas con Ulises. Es por ello que, caracterizar al párvulo en función del jardín infantil implica riesgo y violencia, que crece en la medida que el parvulario se parezca más a la escuela, perdiendo soltura, flexibilidad y creatividad.

Por el contrario, el párvulo debe ser caracterizado desde fuera de los valores escolares tradicionales, aunque sin desconocerlos. Para ello hay que recurrir a la vida diaria, cotidiana, a la educación informal; en fin, hay que volver a la cultura, hay que ir donde el párvulo es y está, buscando los aspectos radicales que enmarcan el proceso educativo y que permiten ver su realización. Estos son el espacio y el tiempo, considerados en tanto categorías educacionales radicales.

Las concepciones del tiempo y del espacio son las coordenadas básicas de los procesos educativos, especialmente los que en el terreno escolar se denominan procesos de enseñanza y de aprendizaje. La escuela y el jardín infantil, tienen una concepción del tiempo y del espacio monodimensional; en cambio, fuera de ellos, son pluridimensionales. El tiempo escolar es monocrónico ya que no permite la realización de más de una sola actividad por vez; por el contrario, fuera del ámbito formal de la escolarización, el tiempo es policrónico, lo que significa que es posible la conjunción de varios tiempos que posibilitan hacer varias actividades simultáneamente. La consecuencia directa de esto tiene que ver con el aprendizaje único y excluyente de cualquier otro que se realiza en la escuela, donde la atención del alumno debe estar siempre focalizada en un solo punto, una idea, un experimento, un fenómeno. La distracción, por lo tanto, es un problema serio que hay que combatir. No es así fuera de la escuela, donde el aprendizaje es polifacético y la atención dispersa no es básicamente negativa, ni la distracción un pecado.

Análogamente podemos hablar del espacio. En la escuela hay un espacio escolarizado, encerrado dentro de las paredes físicas del aula y pedagógicas de la programación curricular. Las

actividades que se realizan siguen un ordenamiento dado, donde todo lo que acontece es previsible, por lo que su uso queda limitado a lo que se espera de él. No hay sorpresas mayores y lentamente va muriendo la curiosidad, porque lo imprevisto no tiene lugar. El asombro y la pregunta sufren el ostracismo escolar. Queda la repetición y la memorización. Se cobija bajo el manto protector de la seguridad dada por la certidumbre, olvidando que es la incertidumbre la que nos aguijonea para conocer, hacer y ser. El tiempo deviene uno y único, al igual que el espacio. Por derivación asumimos lo mismo de la historia: la creemos producto de causalidades inevitables, sin detenernos a pensar que es muy probable que la historia también sea el producto de contingencias azarosas[13]. Por esto, no nos resulta difícil ni doloroso incorporar a los párvulos a nuestra historia.

La casualidad en la ocurrencia de los fenómenos es constante; no así la causalidad manifiesta entre ellos. No siempre nos es dado comprender por qué acontecen los fenómenos o por qué determinadas relaciones toman un curso determinado, contrario a nuestras intenciones. Sin embargo, siempre tratamos de encontrar respuestas explicatorias, reales o ficticias, las que nos contentan. Raramente precedemos científicamente -me refiero a la ciencia formal, oficial- en nuestra vida diaria; antes, por el contrario, actuamos bajo la orientación de la ambigüedad, incertidumbre y casualidad entre los fenómenos. Convertimos la historia en a-historia: creemos *ser*, cuando en realidad estamos *siendo*. El espacio, a su vez, queda reducido a un plano. Por esto nos resultan cómodas y funcionales las coordenadas cartesianas, puesto que nos permiten ubicarnos siempre en un "aquí y ahora", seguro, certero, inmediato. Empero, son muchos los tiempos y muchos los espacios en los que interactuamos, así como son muchas las interrelaciones posible.

¿Por qué hemos llegado a convertir en prioritaria, por no decir exclusiva, la concepción escolar del tiempo y del espacio, que nos exigen caracterizar en lo definitivo, en la unidad ya hecha, más que sumergirnos en lo incierto -que no por incierto es falso- y en la diversidad?

Difícil interrogante, para la que no tengo respuesta en este tiempo escolar y en este espacio pedagógico. Denme tiempos y

espacios educativos para aspirar el desafío, para mirar, observar y preguntar a los que pasan haciendo historia Permítanme ir donde los niños y fascinarme con aquel que nunca olvida una pregunta una vez formulada, al modo como lo ha hecho desde siempre el Principito.

Por todo lo anterior, tenemos que ser párvulo chileno no es un estado, sino un proceso social, común, compartido, no único, sino diverso. Esto es: se está siendo, no se es. El párvulo va siendo un miembro más del grupo, en la medida que está con ellos. Correlativamente, en la medida que está con ellos, va siendo uno de ellos[14]. De esta manera se conforma la espiral sin fin del proceso educativo, que no por ser espiral es siempre ascendente. Sin embargo, existe el peligro latente de convertir la espiral en circulo vicioso, reduciendo el proceso de estar siendo párvulo sólo a un estado estático[15].

Así como el Rey Midas descubrió su perdición en lo que creyó su fortuna -convertir en oro todo lo que tocaba, pues con solo rozarse a sí mismo podía trocarse en oro. La escolarización está allí, al igual que el Rey Midas, tentadora y práctica, dispuesta a facilitar el trabajo pedagógico con los párvulos. No los caractericemos a partir de la escuela. Hagámoslo desde ellos; ojalá, con ellos. Aprendamos del malogrado Rey Midas.

NOTAS

1. Hernán Godoy reitera (1983:105) lo que ya dijo (1976:23), que el carácter chileno no ha sido investigado, y que es necesario hacerlo abarcando los siguientes aspectos:

• Análisis de las actuales instituciones sociales básicas en cuanto a sus objetivos y valores expresos, su operación en la realidad y las modalidades que asumen en la práctica sus objetivos y valores.

• Análisis de personajes históricos, símbolos y modelos nacionales.

• Estudio del vocabulario popular y los chilenismos, además del análisis de contenido del folklore y de la literatura nacional.

• Sondeos, en muestras representativas de la población, para indagar las actitudes y valores comunes, expresiones diferenciales según grupos generacionales, estratos, sociales, áreas regionales, etc.

• La investigación científica del carácter nacional exige además la comparación con otros contextos nacionales, a fin de saber si los rasgos encontrados en un país le son propios o peculiares y en qué consiste su peculiaridad.

2. De acuerdo a la Constitución Chilena de 1980, el hijo de padres chilenos nacidos en el extranjero no es chileno, sino hasta después de permanecer un año ininterrumpido en el territorio nacional.

3. El geógrafo anota la realidad, no la explora porque no es explorador; sólo confía en ellos porque los somete a pruebas para que no le mientan, "porque si un explorador mintiera y sus datos se registraran en los libros de geografía, es seguro que causaría enormes catástrofes" (Saint-Exupéry 1979:59). Nos podemos preguntar al igual que el geógrafo: ¿Cuál es el control que hacemos de nuestros registros profesionales?

4. Generalizar esto a otras disciplinas científicas (botánica, zoología) es falso, pues en esos casos no es la persona la investigada, por lo que hay que cuidarse de la analogía impropia; sin embargo, subsiste la crítica al criterio de validación de la objetividad.

5. Uno de los peligros más serios que amenazan el trabajo de la parvularia en el jardín Infantil es la presión por "escolarizar" este nivel, que existe cada vez en forma más marcada» (López, 1982; Peralta, 1986; Siegel, 1985).

6. Al respecto consultar el excelente trabajo de G. Spindler: *The Transmission of culture*, donde expone el modo como es educado el niño en diferentes culturas, al mismo tiempo que desarrolla su modelo de comprensión y discontinuidad cultural (1973:208-21). En otro respecto, pero también de interés, es el trabajo de Sotomayor (1977) referido a la educación familiar mapuche.

7. En mi trabajo "De la educación indígena a la etnoeducación" establezco la siguiente distinción entre las modalidades educativas: La educación formal nos prepara para saber decir; la no-formal, para saber hacer; la informal, para saber actuar y, la etnoeducación, para saber ser. Posteriormente he agregado que la etnoeducación también nos prepara para saber ser y no-ser, es decir, no siempre nos prepara bien. También hay posibilidad de alienación.

8. La relación entre lengua y educación ha sido estudiado desde varias perspectivas. Se pueden consultar los siguientes trabajos: Corvalán (1985); Podestá (1980) y Rodríguez et al (1983).

9. Carlos León (1977:89-90) en la crónica *El hombre,* sobre el

funeral del Padre Hurtado, nos relata como los lustrabotas santiaguinos se comunicaban en silencio al citarse para el funeral: "De pronto un muchacho, hoy apenas una sombra, pues ya no le veo rostro ni figura, se colocó a su lado. El limpiabotas percibió su presencia, pero permaneció callado. Yo presentí que dialogaban en silencio. Súbitamente, el más joven dijo brevemente: -de acuerdo-. Entonces, el otro aspiró profundo y sonoramente por la nariz y movió la cabeza afirmando. Todo había quedado explicado, al parecer.

En otro plano y en relación tanto a la etnoeducación mapuche como a la utilización de la, comunicación, ver mi artículo "Del mundo de las madres al de las tías: ¿viaje sin retorno?" (Calvo, 1986).

10. Para la cultura europea el espacio ha sido plano hasta muy poco, hasta la invención del avión. Por el contrario, muchas culturas nativas de América desde tiempos remotos no han concebido los puntos cardinales en nuestros términos tradicionales de N, S, E, O, sino que han incorporado otros que implican "arriba" y "abajo". Al respecto consultar el excelente trabajo de Adorno (1984) y el de Juliano (1984). Por otra parte, el tiempo, fue concebido como cíclico por muchas culturas, entre ellas, la azteca. Es posible que nuestra concepción nos lleve a buscar nuestra identidad en un tiempo extraño, por ello mismo enajenante, al que nos cuesta mucho integrarnos, siéndonos más fácil adaptarnos a él, sin considerarnos sujetos históricos.

11. Al referirse a la variedad y contraste de la naturaleza chilena, Escobar afirma: "Dentro de esta variedad y contraste hay un sustrato, una fundación, un sólido continuo sobre el cual descansa lo chileno y que sirve de unión entre los lugares que afloran. Este continuo es el subsole y los chilenos que saben ocupar el rincón de los cerros, el tajo que quiebra la roca, donde hay agua y vegetación, que han podido formar una heredad con casa de adobe, desarrollando su cultura y su arte con ingenio y porfía son subsoleanos. El carácter chileno está determinado por su condición de subsoleanos y la dinámica de proyección, conocimiento y comunicación que ello significa" (1983:108).

12. Quien sabe si esto nos puede ayudar a comprender nuestra indiferencia frente al agotamiento de los recursos no renovables, así como ante el devenir de los acontecimientos que parecen ocurrir sin nuestra participación. La importancia educativa que tiene modifica nuestro enfoque sobre las categorías espacio-temporales es insospechada todavía por nosotros.

13. En relación al quehacer teórico del historiador, Góngora nos planteaba que: "...es un problema teórico siempre discutible entre historiadores el de sí un acontecimiento está sujeto a causalidades necesarias, o a un destino inevitable, o bien si hay contingencias o es un

azar el que produce el acontecimiento" (1982:148).

14. La distinción castellana entre los verbos ser y estar es útil.

15. José Donoso en *El jardín de al lado*, nos describe esta situación entre adolescentes chilenos llegados niños a Europa: ya no son chilenos.

20

Hacia el encuentro con la calle educativa

La educación no se encuentra restringida a la escuela ni se circunscribe a los límites espacio-temporales y lingüísticos del aula. También está en la calle, en el bus, en la plaza. No hay lugar donde no exista. Se trata de la educación informal, desconocida a pesar de ser el germen de todo proceso educativo. Continuar con esta ignorancia es un error de graves consecuencias.

La escuela, como su heredera, ha luchado desde siempre por marginarla de su campo de influencia. La ha eliminado de los programas de formación de profesores; ha disminuido su influencia dentro de la sala de clase gracias a la imposición de una disciplina escolar rígida; ha conseguido escolarizar muchos programas de educación popular; etc.

La escuela posee una concepción del tiempo, del espacio y del lenguaje diferentes a los de la educación informal. El tiempo y espacio escolar son unidimensionales y cartesianos (tiempo monocrónico y espacio monoproxémico) y el lenguaje corresponde a un código selectivo, especializado y altamente elaborado. En cambio, el tiempo informal no es uno sino múltiple (policrónico); el espacio, rico en ambientes, posee diferentes usos (multiproxémico), y el lenguaje no se reduce a un código especializado, sino a varios que se entremezclan, en donde el lenguaje no verbal desempeña un rol decisivo.

El proceso de enseñanza y de aprendizaje formal se encuentra

Publicado en *Revista El Canelo de Nos*, 4(12)14-16, marzo-abril, 1989. Escrito junto con los alumnos Néstor Almendras y Claudio Almonacid.

condicionado por la exigencia de explicar por sus causas, con certeza y gracias a la lógica aristotélica los contenidos programáticos. Explicación insuficiente cuando se trata del proceso de enseñanza y de aprendizaje informal en los cuales la casualidad, contradicción, ambigüedad e incertidumbre, además del sentido común, asumen la máxima relevancia. No es fácil trabajar con estas categorías extrañas al quehacer científico ortodoxo, más aún cuando los límites entre unas y otras son difusos. Tal vez esto podría explicar por que la educación informal no es investigada ni se implementan proyectos educativos informales. Podemos decir que sufre del ostracismo académico. Para nosotros, por el contrario, se constituye en desafío apasionante que acrecienta nuestro entusiasmo por comprenderla en su propio devenir.

Salimos a la calle a encontrarnos con los procesos educativos informales, facilitadores de una praxis educativa que nos puede enseñar la forma de superar dialécticamente el síndrome de la pedagogización de los proyectos educativos generados a partir de una abstracción metodológica y no de la realidad contradictoria, casual, ambigua e incierta.

Fuimos a la calle a conocerla educativamente. Para ello un grupo de alumnos de mi curso sobre "Educación Informal", establecieron previo deambular callejero cuáles "puntos de encuentro" les parecían más significativos para investigar. Escogieron la Plaza de Armas, un paradero de buses en pleno centro de la ciudad, y el sector neurálgico de la calle Bulnes, arteria principal de Temuco. En este trabajo presentaremos esta última experiencia.

LA CALLE EDUCATIVA

Este sector de la calle Bulnes posee una de las densidades peatonales y vehiculares más altas y variadas de la ciudad; es punto de encuentro intra e intergeneracional. Cerca se encuentran la Plaza de Armas y dos importantes paraderos de microbuses, donde se detienen 8 líneas urbanas. Cuenta con comercio establecido y ambulante.

Al realizar la observación sin pauta alguna, al comienzo nos

costó "ver" algo, percibíamos una masa informe que se movía, acontecimientos que se sucedían uno tras otro, agolpándose ante nuestros ojos. Todo era anónimo, caótico, no entendíamos nada, no hallábamos que mirar, que registrar. El espacio, el tiempo y el lenguaje, categorías tan prácticas en la escuela, se nos escapaban en la calle. Todo se nos presentaba abrumador, ajeno a nuestra experiencia de universitarios, a pesar de ser "nuestra calle". Nos era extraño: nos enajenaba nuestra propia realidad.

También nos preocupaba la forma en que nos recibirían los peatones. Temíamos la personalización que nos sacaría del anonimato peatonal. A lo largo del tiempo, mientras nos familiarizábamos con la gente, con sus ritmos, espacios y lenguajes, descubrimos que ni los transeúntes, ni los vendedores, ni los carabineros, parecían interesarse por nosotros, a pesar de nuestra evidente actitud de observadores. Éramos anónimos habitantes de la calle; eso nos tranquilizó.

Vivíamos la contradicción entre querer "ser personas" y permanecer ocultos entre la "gente". No teníamos certeza del término de nuestro anonimato. Sabíamos que esta magia temporal podía romperse en cualquier momento, en cualquier lugar de la calle y con cualquier gesto que nos identificara ante otra persona. Veíamos que disminuía a medida que el devenir, la apropiación de la calle y los gestos, nos personalizaban a los que permanecíamos más tiempo en la calle.

Pretendimos una observación "abierta" para descubrir tanto el mundo de la calle como nuestra propia observación, pero la realidad se nos fue manifestando de manera selectiva y discriminatoria: primero el mundo de las imágenes visuales, luego las audibles; escasamente las otras imágenes sensoriales. ¿Por qué?; ¿acaso en la calle no hay olores, movimientos, que podamos conocer?; ¿qué significa educacionalmente que nuestra sensibilidad esté fragmentada culturalmente?; ¿cuál es la significación educativa de los prejuicios que nos muestran un "tipo" de calle, ocultándonos otros?

Aún antes de investigar la calle Bulnes, la conocíamos por haber caminado por ella. No obstante, al preguntarnos por ella, al caminar inquisidoramente por sus calzadas, la calle se nos hizo ajena: la descubrimos plural y diversa, mas que una y única. Era

otra calle, donde reconocimos la omnipresencia de la incertidumbre, la casualidad, la ambigüedad, la contradicción. Lo que antes era orden, ahora es caos. Las certezas anteriores ya no nos cobijaban, lo externo cobraba significaciones nuevas, ambiguas y contradictorias.

Lo rutinario de nuestro ser en y con el mundo de la calle se nos hizo cotidiano. Gracias a la cotidianeidad, la calle se nos convierte en instancia educativa diversificadora. En ella nos descubrimos como personas, en la medida que no quisiéramos negarnos como tales. Tememos tanto a la incertidumbre del encuentro como a sus consecuencias. El azar nos desazona porque no sabemos cual de todos los futuros sigue a nuestro presente ni como se relaciona con nuestra historia. Todo es ambiguo, impreciso, contradictorio. Queremos personalizarnos, pero no sabemos como hacerlo, incluso a veces rehuimos la posibilidad de encuentro. Somos nosotros mismos con los otros, abrazados en un encuentro que es separación.

Esto es educación informal. Estos son los procesos educativos informales. Sin embargo, no basta; es necesario responder cómo es posible que nos eduquemos en y con la incertidumbre, la casualidad, la ambigüedad y la contradicción. En esta búsqueda la lógica del sentido común nos presta el auxilio que la lógica escolar aristotélica no está en condiciones de darnos.

Debemos estar en la calle, reconquistarla, asumir las contradicciones, evitar la tentación de la abstracción científica reduccionista y la explicación superficial. Debíamos investigar la informalidad desde la informalidad. La ciencia oficial tradicional es un refugio insinuante, tentador en su ofrecimiento metodológico y teórico, pero inadecuada en nuestra tarea. Afortunadamente, el misterio sigue nutriendo la duda que nos mantiene en la pregunta, alejándonos de la respuesta que, al unificar la diversidad caótica, esterilizaría nuestro esfuerzo por descubrir la calle educativa.

Debemos asumir nuestra observación prejuiciada, no para eliminarla, sino para realizar nuestra labor educacional desde ella y con ella, en una postura educacional radicalmente diferente de las posiciones pedagógicas que buscan suprimir las diferencias para operar con una realidad de un "deber ser" uniforme, aséptico

y presumiblemente ético. Corresponde a la tradición pedagógica oponer subjetividad a objetividad: si es una no puede ser la otra. La diferencia, sin embargo, entre subjetividad y objetividad es relacional y no de oposición, al igual como el conocimiento es relacional.

La subjetividad y objetividad no son dos momentos diferentes, uno antes y el otro después, ni espacios distintos, uno interior y otro exterior, sino relaciones co-existentes en el tiempo y en el espacio. Tampoco lo son en el lenguaje: la intencionalidad no radica exclusivamente en lo dicho, también está en la forma usada, es decir, en la relación entre ambas.

Lenguaje, tiempo y espacio se entremezclan tejiendo diversas redes de relaciones -simples, misteriosas y fascinantes- que conforman nuestro modo de ser y estar en y con el mundo, donde cada uno interactúa con las personas y el mundo desde su subjetividad que va objetivándose y volviéndose a subjetivar en un proceso de circularidad virtuosa, en el cual no es posible saber con certeza cuando se está en uno u otro, porque siempre se encuentra en ambos, es decir, en la relación entre ambos. Esta simultaneidad de presencias nos constituyen como hombre escindido, cuya identidad no debemos buscarla en su negación, sino en su reconocimiento.

En la calle encontramos que es posible crear la cotidianeidad a partir de la rutina de nuestra vida diaria. Debe ser nuestro punto de partida, tal cual es, enajenadora y masificadora; incluso desde la cotidianeidad debemos volver parcialmente a la rutina, pues ocasionalmente vivimos en estado de conciencia y compromiso pleno: nuestra vida diaria es una relación entre rutina y cotidianeidad, al igual como acontece con la subjetividad y objetividad. Todo proceso educativo tiene lugar en estas relaciones.

¿Qué es lo que nos mostró la calle? De todo.

- En la parte observada, la calle Bulnes se encuentra dividida en dos sectores: desde los flippers hacia el norte se ubican los jóvenes, ejecutivos bancarios, gente del rubro comercial que realizan sus negocios al interior de la Confitería Central, y casi al llegar a la esquina se ubican personas de sectores populares que entran al Banco del Estado. Desde los flippers hacia la galería

comercial, al sur, encontramos vendedores ambulantes.

- Los vendedores callejeros se pueden clasificar en "cometas" y artesanos; los "cometas" son vendedores ocasionales que compran productos para revenderlos; los artesanos confeccionan y crean sus propios objetos, incluso mientras están en la calle trabajan, sentados o de pie, en su elaboración con alambres, cueros, hilos u otros elementos; no vocean sus creaciones, venden en silencio. La mayoría de los compradores son mujeres entre 15 y 50 años, que observan los productos, se los prueban, regatean y después se deciden.

- Los peatones se adaptan a la disposición de las mercaderías ofertadas en el suelo para no pisarlas, transitan tal como los automovilistas: al sur circulan por el exterior de la vereda y al norte por el interior. Las variaciones climáticas afectan a los peatones: cuando hay sol los ánimos parecen alegres, relajados; tensos, encogidos, cuando el cielo está cubierto o llueve.

- Cuando una persona se detiene a conversar con otra, lo hace con alguien de igual condición social la mayor parte de las veces. Las personas jóvenes pareciera que van a buscar "algo" en la calle. ¿Será lo cotidiano?

- La parte de fuera de la farmacia Pocités se constituye en un punto de encuentro, lugar de citas de diferentes personas, casi siempre esperando a otra persona; cuando se encuentran, conversan y se van juntos. Además, todas las novedades de la moda u objetos novedosos pasan en primera instancia por este lugar, luego se difunden a otros lados; también es importante mencionar que aquí se exhiben las mujeres más hermosas.

-Las personas transitan a distintas velocidades en días de descanso y trabajo, se demoran 35 y 55 segundos respectivamente en recorrer el circuito observado. La gente que circula en la calle es distinta, de acuerdo a las diferentes horas del día: 8:30-14:00 transitan empleados bancarios, estudiantes de Enseñanza Media y universitarios, oficinistas; de 15:00 a 20:00 circulan dueñas de casa y estudiantes. Se producen especies de "olas de gente" que duran entre 30 y 40 segundos a las 8:30 y 15:00 hacia el sur; a las 14:00 y 19:00 hacia el norte. A pesar de las aglomeraciones el contacto físico, como topones, entre las personas es escaso.

- La demostración de afecto es diferente en días de descanso y días de trabajo. En estos últimos el desplazamiento es más acelerado y poco expresivo; en cambio, en los primeros los matrimonios van de la mano con sus niños, interrumpen su camino para conversar y saludar a amigos.

- Casi al finalizar nuestra observación los vendedores ambulantes fueron retirados del lugar por orden municipal, al tiempo que se abría una galería comercial. Con esto se produjeron variaciones en la calle: ha desaparecido cierto sector de jóvenes y ha aparecido gente de nivel económico más alto. Parcialmente los espacios dejados los ocupan las personas que conversan en grupos pequeños. El único que aún permanece es un joven cantante universitario sin ser molestado por carabineros y atrayendo más gente que la habitual. Después de escucharlos por unos 10 minutos, jóvenes y mujeres se van.

¿ADÓNDE VAMOS?

Comúnmente se ha considerado que la escuela es el lugar más apropiado para aprender. Sin embargo, hemos descubierto la calle como un centro de interacción social y educativa. Es por esto que proponemos el aprovechamiento educativo de este espacio, lo cual no significa llevar la sala de clases a la calle, sino implementar nuevas técnicas educativas en un futuro próximo. Por ejemplo, el teatro popular -"teatro del espejo", "predicador callejero", "recital de canto y poesía"- trabajando sobre la base de las categorías analizadas en este artículo, permitirá el cuestionamiento de la vida diaria rutinaria que lleve al espectador a la cotidianeidad de su existencia, individual y social, sin desarraigarlo de su rutina.

La experiencia realizada debe continuar con el desarrollo de un proyecto educativo que se inserte en el flujo casual, incierto, ambiguo y contradictorio de la vida diaria. En eso estamos: reconquistando la calle y los procesos educativos informales.

21

Etnografía de la etnografía

Nuestra investigación sobre los "Procesos educativos informales y formales en escolares de la Región de Coquimbo"[1], nos ha llevado por derroteros intelectuales fascinantes. El estudio, de orientación etnográfica, nos ha puesto permanentemente sobre el tapete de la discusión el tema de la confiabilidad de la observación realizada por los observadores[2], conversación que ya había comenzado incluso antes del inicio de la investigación y que no acabará con ésta.

Una investigación etnográfica presupone una posición relativa no sólo del observador que pretende registrar "objetivamente" los datos, sino además, del marco teórico que pretende dar coherencia y sistematicidad a los enunciados particulares de las observaciones.

En este contexto, la pregunta que interroga por aspectos que presenta un determinado problema, por ejemplo, la relación entre la educación informal y la formal, no es una cuestión planteada desde un enunciante universal, ajeno a las estructuras mismas de la cognición del investigador[3]. El planteamiento problemático se enuncia desde un investigador que está involucrado no sólo con la teoría implícita en las observaciones,

---

Escrito con Jorge Catalán (Docente e investigador del Departamento de Psicología, Universidad de La Serena, Chile) y Jorge Salgado (Docente e investigador del Departamento de Educación, Universidad de La Serena, Chile), coninvestigadores del Proyecto de Investigación FONDECYT Nº 1970566. Publicado en el Boletín de Investigación Educacional, Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, 1998(13):341-355. También en *Acción Pedagógica* (Universidad de Los Andes - GASPIDE, Venezuela), vol. 8(1)38-47

sino también por el sentido u orientación de la pregunta formulada.

En relación a la teoría implícita en las observaciones, no podemos evitar ciertos prejuicios teóricos -aunque pretendamos ser lo más "objetivos" posible- que están presentes en la cualificación de los datos e, incluso, en la recopilación de ellos, por ejemplo, las historias personales, las ideologías implícitas o explícitas, el contexto cultural, preceptos morales, etc. Todos estos prejuicios se presentan subterfugiamente en la observación, análisis y explicación de los datos.

Con respecto a la dirección de la pregunta, ella indica el sentido[4] que pueden adoptar las metodologías de recopilación de información, el análisis y explicación de ellas. Si la dirección de una pregunta se refiere a determinar los factores culturales de la educación informal, entonces, la investigación buscará, de algún modo, centrar la atención en esos factores.

Por estas razones, una investigación etnográfica y cualitativa, al igual que las investigaciones cuantitativas y experimentales, no puede desconocer los factores que están involucrados en el proceso de investigación: el sujeto que enuncia, los factores que rodean la formulación de la pregunta, la recopilación de la información, el análisis e interpretación de los datos. Toda esta problemática constituye la etnografía de la etnografía.

La lectura de los registros de los observadores -todos profesionales, preparados en las concepciones teóricas que sustentan el trabajo etnográfico y, además, capacitados en el uso y aplicación de sus técnicas- ha sido fuente de permanente satisfacción, duda, confusión, sorpresa y admiración.

En la investigación etnográfica, tanto el contenido de las notas de campo -es decir, el "dato" que queda registrado-, como las omisiones hechas por el etnógrafo -aquello que no registró y que deja de existir porque no fue escrito- se constituyen en una fuente de información valiosa. Esto la diferencia de otro tipo de investigaciones, donde el objeto queda pre-definido en el diseño, así como los pasos metodológicos que garantizarán la confiabilidad del proceso. En nuestra investigación, el "dato" no es lo que acontece sino lo que el investigador observa y, más específicamente, lo que éste registra como tal.

Si bien en toda investigación interesa develar las relaciones entre los fenómenos, en el caso de la investigación etnográfica estas relaciones deben ser aprehendidas desde el mismo fluir de la cotidianeidad de la vida de los actores e instituciones involucrados.

Por lo tanto, lo relevante no es describir fenómenos, sino aprehender procesos, que se definen constantemente, tal como en la *gestalt* la figura y el fondo se influyen y modifican mutuamente. Es el observador quien desde su subjetividad establece cuál será la figura y cuál el fondo, aún cuando no lo haga de manera consciente ni arbitrada, sino sujeto a un modelo previamente diseñado en la investigación y según patrones culturales muy específicos. Lo que el etnógrafo puede observar y registrar es lo que acontece dentro de un sistema cultural. Sin embargo, la determinación de lo que debe ser o puede ser observado y registrado depende en última instancia de la decisión, aunque no necesariamente consciente, del investigador.

En general, la investigación científica se encuentra con muchas aporías, la principal de las cuales es la planteada por la dicotomía entre subjetividad y objetividad. La ciencia, mejor dicho, el modelo científico occidental tradicional establece que la objetividad es *conditio sine qua non* de la labor científica, en donde la aporía se resuelve con el ostracismo de la subjetividad. Esto se contrapone a lo ya señalado por la física cuántica donde el investigador juega un rol determinante en la naturaleza y resultado de su investigación.

La subjetividad constituye un rasgo central de la investigación etnográfica, y no es una limitación que deba ser superada, sino más bien es una expresión que encierra una complejidad infinita y asombrosa

Si bien la subjetividad es medular, no se trata de un mero subjetivismo, donde todo comienza y acaba en el mismo sujeto, sino que se amplía a la relación entre las personas que interactúan. Tampoco corresponde a solo describir lo que yace fuera del sujeto esperando ser descrito tal cual acontece, "objetivamente", por cualquier persona que realice el trabajo, independiente de las condiciones externas e internas.

En este sentido, cabe precisar dos aspectos relacionados con

lo que se "debe" o "puede" observar. Por una parte, el observador sabe lo que "debe" investigar, según está definido por la propuesta de la investigación. Por otra parte, el observador, al tener que decidir qué observar, se encuentra ante disyuntivas que lo confunden pues, por lo general, cualquiera de las opciones que puede tomar son igualmente atractivas. La opción hecha lo conduce por un derrotero que nunca podrá saber si fue el mejor, ya que simplemente la alternativa nunca existió más que como simple posibilidad.

Una vez resuelto qué es lo que observará, debe decidir qué registrar de todo lo que puede observar. En consecuencia, se observa lo que se "puede" observar, lo "posible", no lo que se "debe" observar.

A este respecto, cabe señalar que las nuevas tecnologías, tal como el video y las grabaciones de audio, son un excelente, aunque limitado, auxiliar en la investigación, pues no pueden recrear "la realidad". Son simples remedos de lo vivido. Es interesante soñar en las implicaciones epistemológicas que tendrán los registros holográficos[5] que nos hagan vivir una "realidad virtual" re-observables indefinidamente, como plantea Rheingold.

Por otra parte, el etnógrafo debe registrar la mayor complejidad posible de la manera más simple. Este desafío no puede resolverse con un criterio meramente cuantitativo, es decir, aumentando el número de observaciones. Si así fuera, puede suceder que lo simple deviene complicado, pero complejo. La paradoja no se resuelve racionalmente, sino que requiere del concurso de la emoción y de la intuición. El criterio puramente racional no puede ser binario, que manifieste la presencia, "1" o la ausencia "0", de un dato, sino que debe acoger la posibilidad de presencia o ausencia relativa entre los extremos. Esta presencia o ausencia es "borrosa" (fuzzy logic[7]) y expresa la tendencia a estar presente o ausente en un continuo que va de 0 al 1, tal como propone Kosko.

Gracias a la emoción y la intuición es posible superar, pero no resolver, la paradoja del registro etnográfico simple y complejo. Esto es, la subjetividad adquiere una presencia que no puede ignorarse; antes bien, hay que aceptarla con todas las consecuencias epistemológicas y metodológicas que implica. Una

de ellas es la integración sinérgica de la ciencia con el arte en la investigación cualitativa. De hecho, no podemos pasar por alto la capacidad de los buenos artistas -escritores, músicos y pintores[6]- para dar cuenta de la cultura de un pueblo de modo tan profundo, que ningún informe científico consigue, por excelente que sea.

Además, no podemos ignorar que el descubrimiento científico, por lo general, es casual, aunque no arbitrario. Royston denomina "serendipia" a ese proceso fortuito, pero es enfático en señalar que también es producto del esfuerzo serio, sistemático y exigente por parte del investigador. Se trata de la conjunción sinérgica entre causalidad y casualidad, entre orden y caos.

En consecuencia, en la investigación etnográfica no basta observar y registrar de acuerdo a los parámetros metodológicos vigentes, sino que es indispensable re-crear una realidad elusiva *per se*. No es la técnica la que calificará la calidad del registro, aún cuando la técnica ayuda de manera significativa, sino que la determinará el "genio" del observador, que conseguirá que el registro sea a la vez simple y complejo, evitando que sea superficial, complicado. Un registro es complejo cuando es sugerente; en cambio, es complicado cuando es críptico.

De lo anterior se desprende que en la investigación etnográfica el objeto de investigación se va conformando a medida que crece la investigación. De hecho, no hay un objeto de la investigación predefinido, sino un proyecto que se va construyendo gracias a las interacciones que configuran un patrón o, mejor aún, patrones de patrones, gracias a los cuales se teje la investigación[7].

Además, hay que consignar que a las complejidades propias del proceso de observación y registro, hay que agregar las que se plantean en el momento de analizar esos registros. El nuevo proceso de descodificación y codificación implica otro nivel de abstracción, que aleja al analista del proceso original y de la observación preliminar.

En consecuencia, en este artículo queremos dar cuenta del modo en que se ha gestado nuestra investigación, poniendo el acento en el rol de los observadores que han hecho etnografía.

INMERSION EN LA PARADOJA

Sujetos de la observación

Los observadores fueron tres profesionales: una profesora normalista jubilada (A), una educadora de párvulos (8) y un profesor de Castellano (C).

Es importante destacar la participación de una observadora de la tercera edad como parte del equipo del Proyecto. La idea fue enriquecernos con el aporte de una persona y profesional que vivió otra niñez y otra práctica educacional. Su participación equivalía a contar en el equipo con una persona de "otra" cultura, alguien ajeno, lo que en un trabajo etnográfico es de una valía incalificable. Su participación, desde una perspectiva émica, fue comparable a la de un "informante clave". Esta persona, profesora básica jubilada, recibió la misma capacitación que el resto del equipo; además, una preparación especial en el uso de equipos computacionales.

Nuestra suposición se confirmó a lo largo de los días y meses de observación. De hecho, sus observaciones, registros y comentarios informales sugerían aspectos novedosos, no percibidos de la misma manera por los otros dos observadores. La diferencia generacional entre ellos significó la "configuración" de patrones de relaciones diferentes en el ámbito a investigar. Es fascinante constatar la fuerza que tiene la historia personal en la percepción. A esto hay que agregar las diferencias de género entre los observadores.

Observación y registro

La observación y el registro se realizó en dos contextos. Uno, urbano marginal y otro rural, en distintos momentos del día, en la escuela y fuera de ella, en situaciones formales e informales (calle, quebrada, parcelas, etc.).

Cada ambiente tuvo un observador permanente por cuatro de los cinco días hábiles de la semana; además, se destinó a uno de ellos para que rotara permanentemente entre ambos ambientes lo que agrega dos días más de observación en cada uno de los

ambientes. Avanzada la observación y registro, los observadores se cambiaron de escuela para complementar la observación, superar sesgos personales, ampliar la mirada y triangular. Se sostenían reuniones periódicas, formales e informales, donde participaba todo el equipo del proyecto para intercambiar opiniones y explicitar sesgos y prejuicios personales y grupales.

Consideraciones al proceso de observación y registro

La empatía generada entre los observadores y los niños facilitó la comunicación, más allá del rol de observador no participante, por cuanto en reiteradas ocasiones devinieron observadores participantes, interactuando con los niños en múltiples actividades informales.

La variedad de ambientes observados y registrados garantiza la calidad del material etnográfico: trabajo infantil en las parcelas, venta y consumo de droga, captura de camarones, robo de zanahorias, conflictos de liderazgo, así como la presencia del observador en la casa de los niños en diferentes ocasiones y momentos del día, etc.

Cada uno de esos encuentros coopera en desperfilar las fronteras de los estereotipos escolares, lo que nos permitió observar y registrar con menos prejuicios a una gran variedad de interacciones educativas informales.

La cantidad de observaciones y registros corresponden a un promedio de 4 horas x 4 días x semana x 9 meses, por cada uno de los tres observadores, lo que se traduce en más de 700 páginas impresas. Se cuenta con 4 horas de video y 6 horas de grabación, además de la grabación de 4 entrevistas grupales.

Estos datos cuantitativos, si bien no prueban *per se* la calidad del trabajo, son un indicador del grado de "inmersión" de los observadores en los distintos ambientes de la investigación, lo que ayuda al compromiso emocional y a la comprensión "intuitiva" del "ethos cultural" de los procesos educativos informales.

Del mundo adánico a la experiencia de lo cotidiano

Generalmente las investigaciones etnográficas se plantean como investigaciones descriptivas que no pretenden interpretar los datos, sino simplemente registrarlos y anotarlos de la manera más objetiva posible. Dejando de lado el problema de tal pretensión -que nos parece peligrosamente cándida y prejuiciada ideológicamente-, supongamos que la recopilación de los datos se haga sin un marco teórico previo y que éste podría configurarse paulatinamente mediante un proceso de generalización sucesiva hasta el planteamiento de un “modelo” que recoja todo el tejido de relaciones conceptuales implícitos en los datos.

Si adoptásemos este panorama adánico, el problema ya no se centra en el marco teórico previo, sino en la recopilación misma de los datos. En este nuevo contexto, el observador juega un rol fundamental. ¿Está prejuiciado el observador de tal modo que influya en la “objetividad” del registro? En este punto, conviene analizar las respuestas de las observadoras a la pregunta de si estaban prejuiciadas como observadoras:

> Para nada. Creo que influyó mi formación de profesora. Yo empaticé con los niños. Creo que escuchar a los niños con atención, mirarlos a los ojos, acogerlos cuando nos iban a saludar al llegar al colegio, los niños algo sentían. Me llamaba mucho la atención que, incluso el profesor jefe, no se sabía el nombre de sus alumnos. Nosotros los aprendimos pronto. Es como tener los sentidos abiertos y entregar. Creo que los profesores les interesa sólo hacer su clase. (Observadora B).

La otra observadora anota:

> En muchas oportunidades sentí que fluía en mi una sensibilidad. Pensé que no era correcto porque el observador se debe revestir de una dureza. La sensibilidad me afectó mucho cuando salía a terreno, por ejemplo, cuando fuimos a cazar lagartos. Los niños encontraron seis lagartos que depositaron en una botella de refrescos, con mucha habilidad. Cuando tuvimos que regresar... los niños formaron un círculo y empezaron a retirar de la botella los lagartos. Primero

> tiraron uno y un chico lo aplastó con la zapatilla, y así con todos, incluso con una iguana. Uno solo se manifestó contrario, pero no fue escuchado. Esto me afectó mucho, pues yo no puedo matar ni una araña. El dejarlos actuar libremente me creo un trauma mucho mayor, que me duró unos dos días. (Observadora A)

A pesar de estas palabras que pretenden afirmar sobre la carencia de prejuicios, ya hay ciertos elementos que predisponen al registro: la formación de profesora. Ella tiene una gran gama de elementos que configuran "su mirada". ¿Hay diferencias de observación entre una profesora y una enfermera, por ejemplo? Creemos que sí, debido a la formación profesional que guía la focalización del problema y la observación.

Además en este texto, podemos observar como la "empatía" influye directamente en la recolección de los datos, pues ella facilita la observación de hechos que podrían plantearse como "inobservables" desde otra perspectiva. Por ejemplo, nuestros observadores, poco a poco, lograron ganarse la confianza de los estudiantes hasta llegar al punto en que se colocaron en sus lugares. Al llegar a esta relación, pudieron participar de encuentros en la calle, en las parcelas, en la quebrada, conocer intimidades de los jóvenes, participar de sus juegos y aventuras. Indudablemente que este aspecto influyó en una mayor exactitud de lo observado. Nótese como la mayor precisión deviene de la mayor intimidad, donde la subjetividad se nutre de la mayor empatía entre los actores y los observadores.

Creemos que es difícil sustraerse a los factores emocionales en la observación. Por ejemplo, una de nuestras observadoras omitió registrar un hecho debido a la implicancia que podía tener en la apreciación "sexual" de un alumno -al cual le había tomado afecto-, que podíamos hacer los analistas o los profesores que leyésemos el registro.

> Sí, un hecho que recuerdo fue que quise mucho a un chico en la escuela (urbano-marginal), sin demostrárselo. Vive con una madrastra. A mí me dañó mucho cuando fuimos a observar los lagartos y los niños se expresaron mal cuando lo tildaron de homosexual. Sin embargo, el niño me

había dicho que quería mucho a una niña de la escuela. (Observadora A)

Así también ocurre con otras observaciones, donde los condicionamientos sociales e ideológicos del observador influyen en destacar ciertos aspectos que concuerdan con esos parámetros.

En general, si el centro está en el observador, el problema radica en la posibilidad de que la estructura cognitiva, la historia personal, la cultura, el género, la edad puedan condicionar la observación y el registro.

La estructura cognitiva del observador es muy importante puesto que ésta influye en "ver" algunos hechos o aspectos de lo observado. Muchas veces, algunos sucesos no podían ser observados:

> Otra crítica que me haría es que al principio me costaba tomar los diálogos. No sé, al principio no sabía los nombres de los niños; había tanto que registrar que no sabía que tomar. Lo que decían los niños a uno se le perdía. (Observadora B)

¿Qué hacer ante la subjetividad del observador?

Si admitimos como evidencia la condición del observador, entonces podemos asumir la variabilidad en lo observado y registrado entre distintos observadores, o soslayar el problema, adoptando la posición de un observador omnisciente.

Esta es una disyuntiva que no siempre se presenta en una investigación debido a la poca conciencia que se tiene del problema. Así, un investigador que adopta consciente o inconscientemente un paradigma científico de la conciencia absoluta y egológica, le será difícil darse cuenta de esta dificultad.

Cuando decimos que adopta una posición egológica y absoluta nos estamos refiriendo especialmente a las posiciones positivistas, neopositivistas y realistas ingenuos, que plantean la existencia de un mundo externo con estructuras que permanecen independientes del observador. Esas estructuras pertenecen a las cosas, a la realidad misma. El investigador las debe descubrir. Lo más característico de esta actitud no está en el realismo adoptado,

sino en el prejuicio de una conciencia absoluta que "contempla" un mundo externo y un mundo interno, adoptando la actitud de un Yo universal, cerrado, que predica atributos acerca de las cosas como perteneciendo a ellas mismas independientemente de las estructuras cognitivas del observador.

Nuestra propuesta al respecto es muy diferente. Sostenemos que las condiciones neurofisiológicas, ideológicas, culturales y lingüísticas de los observadores son condiciones que no podemos eludir y que debemos considerar con el fin de obtener datos lo "más objetivos posibles". Parece algo paradójico: que para tener más objetividad, debemos tomar en cuenta la subjetividad del observador.

> Principalmente es la relación afectiva. Creo que eso cruza transversalmente las observaciones en ambos lugares. Para mí, este es un hecho fundamental en la observación. Por mucho que tratemos de mantener esta objetividad entre comillas, no nos podemos escapar de la afectividad que podamos alcanzar con quienes estamos observando. Para mí ese es un hecho facilitador, más que un hecho que restringa la observación. (Observador C)

Otra respuesta refuerza la perspectiva:

> Yo me he desarrollado en un ambiente muy marginal desde niño hasta joven y me siento parte de ese ambiente, por lo demás. Eso me permitió sentirme uno más de los chiquillos. Ese era mi mundo que yo viví cuando era niño y adolescente. El hecho de conocerlo me dio más facilidad para meterme. No en el caso de (la escuela rural), que era una situación muy nueva, con chiquillos que son distintos. Cuesta más acercarse a ellos, es más largo el proceso de conocerlos, mucho más largo. (Observador C)

La investigación etnográfica reconoce que no puede dejar de asumir la variabilidad del observador.

La asunción de la variabilidad

Al asumir que la observación depende del observador -con todas sus determinaciones- pretendemos lograr una mayor "objetividad". Sin embargo, no podemos caer en un relativismo extremo puesto que nuestras observaciones podrían no tener importancia alguna. Una forma de atenuar la dificultad consistiría en focalizar la observación en forma progresiva durante el proceso.

> Como no teníamos claridad, pensábamos que todo era relevante... A medida que conversábamos en el grupo, fuimos depurando los registros. (Observador C)

La focalización nos permite concentrar nuestra "mirada" a ciertos aspectos de lo observado; por ejemplo, lo que ocurre dentro de la sala de clases, lo que sucede con los niños que se sientan adelante, lo que pasa con los niños que se sientan en la fila de atrás o en la fila del medio, lo que acontece con los niños más desordenados, etc. El siguiente relato es muy sintomático en este sentido:

> Yo observé a niños invisibles para la escuela, tal vez los que no observé eran invisibles para mí. Invisibles para mí en algún sentido, por ejemplo, no los observé en la sala, pero sí en el patio. Son invisibles para la escuela aquéllos a quienes nunca se les preguntó nada. Creo que conversamos con todos los niños durante el año. El hecho de ir prácticamente todos los días a la escuela ayudó a que los más tímidos no les costara acercarse. (Observadora B)

La focalización se produjo gradualmente de acuerdo al conocimiento que adquirían los observadores acerca del lugar, de los niños, de los profesores, de las casas, del barrio, etc. Progresivamente comenzó un proceso de observación que fue centrándose en aspectos cada vez más específicos. Mediante este proceso de focalización progresiva de los observadores se intentó obtener una mayor fidelidad al tener un objeto común. Este es un recurso no despreciable.

Los peligros de la observación

La asunción de la variabilidad de la observación genera problemas que pueden acentuarse si no se toman en cuenta. El riesgo mayor es la posibilidad de perder el objeto de observación debido a una focalización progresiva.

El problema de la pérdida del objeto de observación debido a la focalización progresiva se puede describir de la siguiente manera: al concentrarse la "mirada" en un niño, luego en su rostro, luego en sus ojos, luego en el brillo de la pupila, por ejemplo, puede perder el objeto y, de ese modo, quedarnos con observaciones que impiden ver el todo, especialmente el objeto que queremos observar. Este es un problema común debido a la variabilidad de la observación. El observador puede focalizar progresivamente de manera distinta e incluso puede tener el riesgo de perder el objeto de observación.

> Una manera de evitar el riesgo de perder el objeto es mantener la dirección de la pregunta... Al comienzo la observación se refería más al contexto y después a lo que hacían. Se profundiza más. Creo que hay diferencia entre lo que ocurre en la sala y fuera de ella. En la sala con 40 niños ocurren miles de cosas, uno ve muchas cosas: niños conversando, pero qué conversaban, pues no los podía escuchar. Había que seleccionar. (Observadora B)

En definitiva, en la investigación científica debemos tomar en cuenta al observador con el objeto de lograr la mayor "objetividad" posible.

> Creo que como observación muy bien. De hecho, el primer mes no encontramos niños en la calle. Al ser una observación de tantos meses le da más validez o confiabilidad al registro. La observación nos tomaban mucho tiempo, pues nos quedábamos observando más tiempo que el requerido. El trabajo es agotador. (Observadora B)

En consecuencia, parece que el problema del observador se relaciona más con la calidad de las interpretaciones a la hora de aplicar los criterios de rigor científico.

Si bien, mediante la triangulación de investigadores se debería incrementar la validez de los registros, lo que podría complementarse mediante la descripción densa, hay aún un amplio margen para aprehender el objeto de observación, dado tanto por la gran cantidad de acontecimientos que coexisten en un determinado *setting* y por la ineludible selección a la que se ve obligado el observador, la que, a su vez, viene dada por la singularidad de éste.

Aún más, un mismo observador hará selecciones diversas según sea el momento y advertirá omisiones o reducciones conforme avanza el proceso.

> Mi percepción es mucho más amplia. Me acuerdo de un montón de cosas más. Hoy veo algunas cosas que son importantes, pero que en ese momento no fui capaz de verlas. (Observador C)

La cita también permite advertir que la descripción en sí está permanentemente mediada por procesos interpretativos de observaciones precedentes. Así, conforme avanza el proceso, el observador le va dando sentido a lo que observa, lo que incide en su foco de atención y, por lo mismo, en lo que definitivamente describe. Por otra parte, la misma naturaleza de la aproximación hace que el observador gradualmente avance desde una perspectiva "desde afuera" (ética) a una perspectiva "desde adentro" (émica):

> Creo que el registro etnográfico pretende mirar desde el otro y no desde uno. Y la manera como el observador participa en el grupo y forma parte de él: ya no mira desde fuera, mira desde adentro. (Observador C)

La neutralidad del observador pareciera que deja de ser tal conforme éste se involucra con los actores observados. A la vez, esa neutralidad inicial produce desconcierto.

> Yo encuentro que era bueno no ir a buscar algo. Lo que me complicaba era qué iba a buscar. Me complicaba saber si lo que registraba iba o no a servir para la investigación.

> También me pasaba que a veces no sabía que registrar. (Observadora B)

Otro problema es la fidelidad del relato, no sólo en el sentido de dar cuenta cabal de lo que efectivamente hay, sino también el de codificarlo adecuadamente para reproducir una experiencia común para el que la vivió y el que la reproduce con la de un eventual lector ajeno al acontecimiento:

> Me gustaría que entendieran (los analistas): para mí había muchas cosas muy relevantes, pero no sé si las escribí bien. (Observadora B)

Un hecho interesante es que el observador puede estar consciente de la incidencia de sus decisiones acerca de qué observar y de qué registrar.

> Yo observé a niños invisibles para la escuela, tal vez los que no observé eran invisibles para mí. (Observadora B)

Probablemente sea conveniente en un estudio etnográfico incorporar a los observadores a un trabajo permanente de crítica y autocrítica, de toma de conciencia de sus propios referentes, no sólo en lo que habitualmente se considera, como su ideología o las concepciones teóricas de base, sino, muy especialmente, con sus formas de enfrentamiento en el *setting* correspondiente, con sus acciones e interacciones y con la propia construcción del fenómeno, conforme avanza el proceso.

El compromiso afectivo permite el acceso al mundo observado de un modo diferente. La selección de qué registrar y la descripción correspondiente parecen estar más estrechamente relacionadas con las condiciones personales del observador, influídas por el género, la edad o el estrato social, que con la empatía que se produzca con los sujetos observados.

No obstante, es interesante advertir el modo como la empatía gradualmente permite comprender cada vez más contenidos que son más privados e informales. Esto acerca las perspectivas de los observadores porque ingresan a un mundo social compartido.

> Creo que las confidencias comenzaron cuando empezamos a salir con ellos a la quebrada, a fines de mayo. Por un lado, las confidencias y, por otro, el lenguaje que usaban, a pesar de que al comienzo se cuidaban de usar garabatos, pero después no. Creo que eso marca el inicio de la relación más cercana. (Observadora B)

El cambio en la relación con los observados no es resultado de una estrategia metodológica, sino la consecuencia de una interacción humana que hasta puede poner límites al escudriñar profundo, como lo demuestra el reconocimiento de una observadora de no haber registrado intencionadamente que a un niño sus compañeros lo molestaron señalándolo como homosexual.

En esta relación todos cambian. Al modificarse los observados y observadores también cambian los escenarios. En el caso de los observadores no solo transforman sus focos de atención, sino también sus cogniciones, afectos, actitudes y valores.

> Aprendí muchas cosas... la solidaridad, la confianza. Me aceptaron como soy. Con cualquier cantidad de respeto, a pesar de las groserías que decían a veces. Incluso me sentía protegida. (Observadora B)

La experiencia de esta investigación ratifica la necesidad de observaciones prolongadas para el trabajo etnográfico. También pone en evidencia el sustantivo aporte de varios observadores, actuando en forma sucesiva o en forma simultánea. Podríamos sostener que la multiperspectiva despliega la divergencia, haciendo la descripción más exhaustiva y complementada. Para este mismo efecto, nuestra experiencia confirma la conveniencia de la interacción permanente entre los observadores, sin reparar en posibles sesgos o contaminaciones, como una manera de rescatar la intersubjetividad de los sujetos de observación y de poner en juego la intersubjetividad de los propios investigadores como instancia de ratificación de la validez de las descripciones.

A modo de conclusión

En este artículo hemos recorrido la experiencia de los observadores en su trabajo de campo, que nos muestra los desafíos que deben superar en el proceso de observación y registro de la información. De algún modo, hemos abordado la paradoja del observador expresada en términos de subjetividad y objetividad, buscado vías alternativas que permitan asumirla dentro de la investigación etnográfica.

A modo de conclusión, afirmamos lo siguiente:

· Toda investigación depende de la dirección que adopte el investigador. Antes de observar, cualquiera sea la línea, la pregunta condiciona la respuesta que se quiere obtener.

· El marco teórico, en algunos casos, determina la recopilación de datos. Si la investigación no está determinada teóricamente, entonces el centro de atención está en el observador, debido al proceso de generalización que debemos seguir para obtener el modelo “teórico”.

· Si el centro está en el observador, el problema radica en la posibilidad que la estructura cognitiva, la historia personal, la cultura, el género y la edad podrían condicionar la observación y el registro.

· Si admitimos como evidencia la condición del observador, entonces podemos asumir la variabilidad en lo observado y registrado entre distintos observadores, o soslayar el problema, adoptando la posición de un observador omnisciente.

· Una vez asumida la variabilidad del observador, una forma de atenuar la dificultad consiste en localizar la observación en forma progresiva durante el proceso.

· Mediante este proceso de localización progresiva de los observadores se pretende una mayor fidelidad al tener un objeto de observación común y, por ende, mayor grado de objetividad.

· Este es un recurso no despreciable; sin embargo, presenta el riesgo de perder el objeto de observación debido a una localización infinita.

· Una manera de evitar el riesgo de perder el objeto es mantener la dirección de la pregunta.

En la investigación científica debemos tomar en cuenta al observador, con el objeto de lograr la mayor "objetividad" posible.

En la investigación etnográfica debemos tomar en cuenta que el observador realiza su trabajo desde su historia, de la cual no puede sustraerse en pos de una objetividad externa y neutral; sin embargo, es a partir de ella que logrará construir el diálogo científico sobre la base de una "objetividad entre paréntesis", tal como lo planteado por Maturana.

NOTAS:

1. Los Objetivos de la investigación son:

Objetivo General: "Comprender los procesos educativo formales e informales que se dan en los escolares de educación básica de contextos socio-culturales urbano-marginales y rurales, Provincia de Elqui, Región de Coquimbo, Chile, y ponderar sus potencialidades para optimizar los procesos educativos formales".

Objetivos Específicos:

a) Describir los procesos educativos que se dan en ámbitos formales e informales de escolares de educación básica de un barrio urbano-marginal y de un barrio rural.

b) Determinar las características que tipifican los procesos educativos informales y formales en cada uno de los grupos seleccionados.

c) Contrastar las características y modelos educativo formales e informales en que participan escolares de los contextos socioculturales urbano-marginales y rurales.

d) Caracterizar la relación sinergética de los procesos formales e informales dentro de la escuela.

e) Ponderar las potencialidades de los procesos informales con el fin de optimizar los procesos educativos formales.

2. En este artículo damos el nombre de "observador" al investigador que recopila los datos observados y los registra en un informe.

3. Las observaciones planteadas por Francisco Varela en este respecto, son muy esclarecedoras, especialmente en relación a la

estructura cognitiva del investigador que se involucra en la descripción y explicación teórica (Varela, 1992).

4. Entendemos por sentido a la significación contextualizada.

5. Una característica fundamental del holograma es que cada parte contiene la información de todo el holograma, por lo cual, aunque se lo rompa, siempre es posible reconstruirlo.

6. Si alguien quiere conocer el "ethos cultural" mexicano debe leer *El laberinto de la soledad* de Octavio Paz o *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez, si su interés es el modo de ser colombiano. La pintura *Guernica* de Pablo Picasso recrea el drama de la guerra como ningún otro documento.

7. Al respecto es interesante lo que Fritjof Capra nos comenta respecto a las partículas subatómicas: "Analizando detalladamente el proceso de observación de la física atómica se llega a la conclusión de que las partículas subatómicas no tienen ningún significado como entidades aisladas sino como correlaciones o conexiones entre varios procesos de observación y medida. Sobre este tema Niels Böhr escribió: 'las partículas de materia aisladas son abstracciones; la única manera en que podemos definir y observar sus propiedades es a través de la interacción que establecen con otros sistemas'.

Las partículas subatómicas, por consiguiente, no son *cosas* sino correlaciones de cosas que, a su vez, son correlaciones de otras *cosas* y así sucesivamente. En la teoría cuántica nunca se llega a una *cosa*; siempre se trata de correlaciones entre *cosas*".

22

Inmigrantes y nativos: paradojas de la relación

La inmigración para algunos significa esperanza; para otros, connota agresión. Muchos desean acoger al extraño pero no saben hacerlo. Otros, son indiferentes, a condición que el inmigrante se mantenga alejado y en lugares muy definidos. La inmigración deviene problema cuando el inmigrante está cerca y se desdibujan las fronteras. Lo propio y lo ajeno se alteran perdiendo especificidad y haciendo difícil compartir espacios y tiempos. Unos esperan que el que llega se asimile, aunque le signifique perder su identidad. El que inmigra espera ser respetado en su diferencia. Algunos sueñan con la creación de un mundo donde la diversidad permita la convivencia, mientras otros se esfuerzan por rechazar toda posibilidad de relación. Los indiferentes, que no faltan, se debaten entre el temor y la atracción por lo extraño.

Cualquiera que sea la valoración y comportamientos que sostengamos sobre la inmigración y acerca de los inmigrantes, no cabe duda que todos debemos abrir vías de comunicación que nos permitan construir relaciones interculturales sinérgicas y enriquecedoras.

Si bien esto es simple, su realización es enormemente compleja. Es simple, pues se trata nada más y nada menos que aceptar al otro en su condición de persona. Es compleja porque implica aceptarlo en su diversidad cultural multifacética, expresada

---

"Immigrants i nadius: paradoxes de la relació", (Inmigrantes y nativos: paradojas de la relación), Revista Saó, Any XXVI, Nº 258:26-29, Març 2002, Valencia, España.

frecuentemente a través de pautas de conducta no compartidas y, mucho menos, aceptadas por los nativos de la sociedad receptora e inmigrantes de otros grupos foráneos. Cuando la complejidad del *ethos cultural* ajeno no es comprendida se debe, entre otras razones, a que no se cuenta con los criterios que permiten descodificar y valorar patrones de comportamiento diferente a los propios. En este caso, la complejidad de la cultura del nativo o del inmigrante se transforma en un asunto complicado "sin pie ni cabeza". En consecuencia, acercarse al extraño significará correr algún riesgo de enajenación, difícil de aceptar.

Ningún *ethos cultural* se deja aprehender con voluntarismos ni en poco tiempo y en espacios restringidos y limitados. Todos exigen apertura, disposición, dedicación y paciencia, que es lo que no tienen o no quieren tener muchos de los involucrados en las relaciones interculturales. El *ethos cultural* se teje lentamente a medida que entrelaza sueños y frustraciones, aspiraciones y traumas, que son reinterpretadas atribuyéndoles sentido y significado subjetivo, que se buscará compartir y validar socialmente, a través de los filtros que imponen las pautas culturales predominantes, las historias de los involucrados y las condiciones sociales y políticas vigentes, entre otras.

Pertenecer a un grupo cultural es sencillo, pues se logra a través de la socialización, realizada a lo largo de los días en que una persona convive al interior de un grupo de personas que comparten una misma cultura. Empero, no es fácil comprender la complejidad que encierra todo el proceso de socialización, que va desde los procesos de percepción del entorno hasta los valores que le dan sentido y trascendencia a las acciones cotidianas y a las creaciones del arte, política, religión, etc. Si para una persona que analiza su propia cultura, esta se le presenta con una complejidad extraordinaria, a pesar de vivirla a diario, ¡cuanto más lo será para un extranjero! que solo interactúa con ella de manera marginal y no siempre con voluntad.

Saludar a un desconocido, solicitar una variedad de café en una cafetería o simplemente reír en público puede provocar el rechazo o desconcierto en los otros, los nativos. Cuando esto sucede, el inmigrante se desconcierta pues no logra comprender por que su risa, espontánea y alegre, molesta a las otras perso-

nas. Se siente extraño y desconcertado pues no conoce cuales son las normas que regulan el comportamiento social para reír, para pedir el café que quiere beber o saludar con un abrazo. Ha sufrido un choque cultural, capaz de transformar la simpatía en antipatía.

Hasta ese momento puede haber pensado que todos los seres humanos expresan su afecto con el mismo tipo de saludo, o que nombran del mismo modo el café que él disfruta bebiendo, o que ríen del mismo modo para celebrar una situación divertida; sin embargo, de manera sorpresiva y desconcertante comprende el alcance que tienen las complejidades de la diversidad cultural y el rol paradojal de unión y separación que desempeñan las fronteras en los puntos y tiempos de encuentro culturales.

El choque cultural, que será positivo o negativo según la dirección que tome, significa que se inicia un proceso irreversible de aculturación, que lo llevará a ahondar en la diversidad cultural, transformando su *ethos cultural* a través de un proceso de creación, que puede ser multicultural, si sólo se reduce a la mera yuxtaposición de universos culturales, o intercultural, si implica compartir universos y significados culturales. Independiente de si la creación es multi y intercultural, el proceso afecta de manera asimétrica al inmigrante y al nativo.

No es de extrañar que en esta relación desigual el nativo se afecta en menor medida y en aspectos menos relevantes que el foráneo, el inmigrante. A pesar de esto, muchos nativos le temen debido al carácter imprevisible de sus consecuencias, pues son concientes de que se puede saber como comienza un proceso, pero no se puede asegurar como termina.

Dada la asimetría de la relación, el inmigrante padece las presiones más radicales, que van desde el aprendizaje de una nueva lengua hasta aprender a usar el espacio y el tiempo bajo nuevas categorías extrañas y que afectan las relaciones interpersonales. Estos aprendizajes lo tensionan porque descubre con estupor que al hablar en lengua extraña no tiene la sencillez ni la fluidez que tiene comunicarse en la lengua materna. Algo tan simple como preguntar por una dirección o llamar por teléfono le resultan tan complejos, como aprender a reconocer cual es la distancia mínima a la que puede acercarse a una persona para conversar con ella

sin intimidarla, o cuán elástico es el margen temporal para llegar a una cita -¿cinco, diez, cuarenta minutos?-, sin molestar a quien lo estará esperando. En la misma medida que descubre que los otros son distintos a él, se siente diferente a los otros.

Dado que el descubrimiento no es neutro debido a sus arraigadas valoraciones axiológicas, puede provocar reacciones diferentes en las personas y grupos culturales. A unos puede motivarlos para buscar oportunidades y modalidades de encuentro, mientras que a otros los puede llevar a encerrarse en sí mismos y, con ello, provocar violencia simbólica, si es que no directa, sobre el otro. El etnocentrismo está al alcance de las manos y, junto a el, el racismo.

Según cuáles sean sus respuestas, que no hay razón para esperar que sea una, única y definitiva, ya que las puede modificar a lo largo del tiempo, dependiendo de las personas o grupos con quien trate, tanto el inmigrante como el nativo, se sentirán estimulados o sin interés alguno para crear criterios que les ayuden a orientarse en las nuevas condiciones en que viven. Necesitan reorganizar sus referentes culturales para asentarse en el aquí y ahora, propio y ajeno, así como en el aquí y ahora común, donde podrá fructificar la futura comunidad que sean capaces de construir. A lo largo de este proceso asimétrico de aculturación, que no es lineal y que incluye avances y muchos retrocesos, los involucrados perciben cómo cambian, entre otras, su autoestima e identidad.

La aculturación involucra procesos paradojales, de conservación y transformación simultánea. No se trata que primero conserva y después cambia, sino que a lo largo del mismo proceso de conservación se va gestando la innovación. No son procesos lógicos ni coherentes, ya que la más de las veces, encierran incoherencias y contradicciones. Casi sin darse cuenta un niño inmigrante comienza a usar con más frecuencia la lengua de acogida, mientras reserva el uso de la lengua materna para la cotidianeidad doméstica al interior del hogar.

Este proceso puede causar patologías en algunas personas, las que serán de menor incidencia si tienen flexibilidad respecto a que es lo que tratarán de conservar con toda su fuerza –como la religión-, a lo que estarán dispuestas a cambiar sin mayores

consecuencias, pero que les gustaría conservar si pudieran –como la comida-, y que es lo que creen pueden prescindir sin efectos negativos –como leer el diario local-. En cambio si la persona no es flexible, se comportará con rigidez que revertirá sobre ellas y con quienes interactúe. Es ilusorio pensar que alguien pretenda conservar toda su cultura cuando se traslada a otro país o cuando trata con extranjeros. Todas las culturas cambian permanentemente. En algunos casos, los cambios son lentos pero constantes, perceptibles solo a lo largo del tiempo. En otros, la rapidez es tal que las diferencias se aprecian entre una y otra generación, tal como pasa hoy en día en muchas sociedades.

Los procesos de intercambios culturales tienen lugar en las fronteras donde interactúan las personas, mientras construyen las redes de significado cultural. Las fronteras, al igual que el proceso de aculturación es paradojal debido al carácter dual que le permite servir de unión y separación, gracias a lo cual articulan la ocurrencia de las posibilidades de inclusión o exclusión cultural. En los espacios y tiempos fronterizos se tejerán los diseños del nuevo tapiz cultural. Los nudos podrán acoger formas que irán desde las más novedosas e inéditas de codificar las nuevas experiencias hasta aquellas que se limitarán a reiterar patrones antiguos y etnocéntricos, ninguno de los cuales tiene garantizado su ocurrencia, pues están sujetas a la incertidumbre como principio rector del devenir, ni su efectividad. Sólo las interrelaciones a los largo de la historia podrán determinarlo.

Si bien los caminos a seguir dependerán de muchos factores importantes e insustituibles, la privación cultural es uno de los que más nos importa a los educadores. La privación cultural es la consecuencia de la carencia de experiencias de aprendizaje mediado en una persona. Esto significa que a esa persona, inmigrante o nativo, a lo largo del proceso de enculturación le han impuesto valores y patrones culturales de comportamiento sin darle las oportunidades ni los medios para comprender las racionalidades que las justifican. Si ante una pregunta, simple e inocente, de "por qué se caen las cosas", se le responde que "caen por que sí", se está formando una persona que no será capaz de buscar estrategias para encarar los problemas y, mucho menos, para intentar solucionarlos. Una persona así formada apelará a

razones externas o mágicas para explicar todo lo que acontece. Si es un nativo, creerá que los estereotipos sobre los inmigrantes son ciertos, por lo que repetirá que son flojos, que muchos roban, que vienen a quitarle sus trabajos, etc. Si es inmigrante, tendrán dificultades para comprender las complejidades que implica vivir en un país extraño, conseguir un trabajo, ser invitado a compartir con los nativos, etc.

Los estereotipos no reconocen especificidades ni establecen diferencias porque todo lo tiñen con el prejuicio. La persona que es el inmigrante desaparece bajo estereotipos que connotan deficiencias o limitaciones: flojo, atrasado, etc. El nativo, que en este caso se refiere al miembro de la sociedad dominante, queda disfrazado por la apariencia de capacidad, honradez, hidalguía, etc. Sin ánimo de simplificar en exceso, las valoraciones positivas se atribuyen al nativo y las negativas al inmigrante. Curiosamente, la valoración se invierte si el nativo ya no es el residente del mundo "desarrollado", sino el habitante de un país "en desarrollo". A ninguno de ellos, le llamará la atención que predominen los estereotipos negativos y las falsedades que encierran.

Si un inmigrante o un nativo es deprivado cultural no será capaz de percibir la riqueza de la diversidad y sus matices; por el contrario, percibirá con temor todo lo diferente, sea en el vestir, el color de la piel, las formas de comer y de distraerse. El nativo tratará que el inmigrante no emigre o, si lo hizo, que no se acerque, sino que permanezca aislado, ojalá en un ghetto, siempre que no se vuelvan violentos. Por otra parte, el inmigrante no encuentra formas de comunicar con dignidad sus inquietudes, sueños y esperanzas. En medio de la deprivación cultural todo se reduce a remedos de privacidad, a meros atisbos de relaciones públicas donde socializar sus inquietudes y proyectos históricos. Devienen unidades aglomeradas y no integradas, sin sinergia en sus interrelaciones. Cada vez más se reducen a meros remedos de personas libres que reaccionan compulsivamente y no de manera reflexiva y creativa.

La privación cultural no es natural ni dependiente de la miseria, sino una lamentable consecuencia del modo como la persona ha sido educada. No es propia ni característica del inmigrante, aunque provenga de países pauperizados, sino que

afecta a cualquiera que no sea capaz de interpretar los códigos de su cultura, lo que lo lleva a valoraciones etnocéntricas y a desprecios autosuficientes.

Si un nativo no comprende esto creerá que para dialogar con un inmigrante que balbucea el español debe contestarle en un español mal hablado y poco menos que vulgar. El nativo confunde la falta de dominio de una lengua con estulticia. No se da cuenta que la limitación, si bien, profunda, no tiene nada que ver con las capacidades humanas del inmigrante. Así no es posible dialogar. Para hacerlo deben generar estrategias comunes que les sitúen como personas capaces de hacerlo, para lo cual deben favorecerse los procesos cognitivos de codificación y descodificación de la información cultural.

Si la persona ha sido expuesta a experiencias de aprendizaje mediado, esto es, a experiencias donde un adulto le ha ayudado a comprender la complejidad de sus vivencias, que le ha enseñado a codificar la información y a descodificarla de acuerdo a criterios racionales y universales, no dependientes de situaciones concretas y particulares, si ha tenido la compañía mediadora de personas que le han ayudado a interrogarse sobre los fenómenos y a indagar por las respuestas, analizando sus variables y descartando aquellas menos posibles, para quedarse con las más probables, esa persona manifestará un desarrollo cognitivo que le permitirá desenvolverse con autonomía en cualquier cultura donde se encuentre.

Nadie nace deprivado, sino que es modelado para ser de ese modo. Ni siquiera las personas con severas limitaciones físicas o mentales deben ser consideradas privadas *per se*, puesto que si no son ayudadas con experiencias de aprendizaje mediado y otros tratamientos profesionales que valoren sus potencialidades, antes que sus limitaciones, se las convertirá en psicológica y socialmente dependientes. El paternalismo, tanto el encubierto como el explícito, han hecho mucho daño y de no mediar acciones intencionadas y recíprocas que unan a nativos e inmigrantes no se construirán mundos mejores.

La mediación significa ayudar a encontrar pistas que enseñen las regularidades que siguen los procesos naturales o culturales. Si un inmigrante aprende a interpretar las señales que indican el

horario y ruta de los autobuses, leyéndola en la información que está en los paraderos, será una persona autónoma y no dependiente. Esto que parece simple, es extraordinariamente complicado para una persona privada cultural, pues no será capaz de descodificar la información que está a la vista, pues no sabrá discriminar que información es relevante al leer un mapa. En cambio, una persona que no se deja engañar por la información secundaria y de adorno, no estará perdida, a lo más se encontrará temporalmente extraviada, hasta que encuentre los criterios que la sitúan en el aquí y ahora. Para esa persona la información será compleja, pero no complicada, pues cuenta con criterios universales y abstractos para interpretarla.

El paternalismo es una consecuencia característica de la privación cultural, porque permite la interacción asimétrica y neutral al menos de uno de los involucrados. Para el paternalismo siempre es mejor atender a individuos, antes que ocuparse de todos los afectados en la solución de los problemas comunes. En este sentido, no es adecuado hablar del problema del inmigrante o de la inmigración, como si fuera unilateral, sino que hay que reconocer que si es problema es porque las condiciones de vida lo han convertido en tal.

Un inmigrante no es un problema, pues es una persona en una situación histórica específica, con sueños, alegrías, cansancios, desánimo, entusiasmo, en fin, una persona compleja que requiere compartir con otros para enriquecer su vida. No necesita que le tomen de la mano, sino que le ayuden a posesionarse de sus capacidades de diálogo y realización con autonomía y dignidad.

23

Propensión a aprender y a enseñar

Así como el ser humano propende a aprender, así también propende a enseñar. No puede evitarlo. Aprende sin problemas hasta que aprende que no puede aprender. Análogamente podemos pensar que enseña sin problemas hasta que aprende que es difícil y que no será capaz de hacerlo bien.

Sin duda, las complejidades propias del aprender y del enseñar son diferentes porque implican procesos distintos. Quien aprende recibe información y la procesa. Quien enseña procesa información y la propone. Son procesos que parecen ir en direcciones opuestas, pero no son antagónicos, sino que expresiones del mismo proceso. Quien aprende se enseña a sí mismo; quien enseña aprende de la reflexión que implica el proceso, en el que no es posible discernir si el que aprende está enseñando o si el que enseña está aprendiendo.

La experiencia nos muestra que no es igual aprender y enseñar en ambientes informales que en la escuela, donde la relación "aprender-enseñar" se invierte en "enseñanza-aprendizaje", colocando el énfasis en la enseñanza, lo que es

---

Este artículo forma parte del Proyecto de Investigación FONDECYT 1030147/ 2003: *La educación desde la teoría del caos: potencialidad de la educación y limitación de la escuela,* financiado por CONICYT. Presentado al Seminario: "Etica, Complejidad y Formación de Personas Adultas"; Valencia, Septiembre 2003. Fue publicado en Valencia, España, con el título de *"Educació y propensió a aprendre i a ensenyar*" (Educación y propensión a aprender y a enseñar), Aparicio, Pep (editor): *Ètica, complexitat i formació de persones adultes en una societat planetària* (Ética, complejidad y formación de personas adultas en una sociedad planetaria). Ediciones del CREC, Centro de Recursos y Educación Continua), 2004.

curioso, pues no es posible enseñar si previamente no se ha aprendido. Se puede objetar que para poder enseñar es necesario haber aprendido con anticipación, lo que sin duda es verdad; sin embargo, esta relación escamotea el hecho que para enseñar es indispensable volver a aprender lo ya sabido, a fin de recrear el aprendizaje que permita enseñar con entusiasmo y misterio, evitando la repetición rutinaria de datos.

La escuela certifica el saber e impone su poder discriminatorio. La ignorancia se castiga y es fuente de marginación. El que no sabe ha olvidado como preguntar para poder aprender, pues ha aprendido a no hacerlo. Como no sabe preguntar le resulta muy engorroso dar un nuevo orden, inédito e imprevisible, a sus conocimientos, por lo que se siente cómodo repitiendo lo mismo del mismo modo. Es reiterativo; una y otra vez, lo mismo. Evita el desorden que le ocasiona lo nuevo. Teme todo tipo de inestabilidad y se refugia en la tranquilidad que le da lo conocido.

La relación enseñanza-aprendizaje es asimétrica en la educación formal. Difícil que un profesor aprenda de sus alumnos, pues se reconoce y asume como miembro de una generación que debe enseñar a los más jóvenes. Las diferencias se vuelven brechas generacionales, sin asuntos que compartir, ni sueños que acariciar, ni puentes que cruzar. En este contexto es casi imposible concebir a la evaluación como la oportunidad que tiene el estudiante de enseñar a su profesor como ha comprendido lo que ha estudiado y de que el maestro aprenda de la enseñanza de su alumno.

En cambio, en la educación informal la relación aprender y de enseñar son interdependientes, con fronteras difusas y roles intercambiables. Las personas a medida que aprenden, enseñan; a medida que enseñan, aprenden. Los abuelos aprenden de los nietos y estos de ellos. Los abuelos enseñan a los niños que aprenden de sus experiencias y conocimientos. Los niños enseñan a los abuelos las nuevas tecnologías desde sus preguntas e ignorancias. El niño madura y el abuelo rejuvenece. Ninguno predomina cuando las relaciones son afectivas y dialogantes. Lamentablemente, esto se rompe cuando uno predomina sobre el otro.

En situaciones formales la relación enseñanza y de

aprendizaje es dicotómica. Quien aprende necesita de alguien que le enseñe. Quien enseña debe aprender a hacerlo. Enseñar no fluye naturalmente, pues el proceso ha sido encauzado, tal vez coartado, por una infinidad de razones que buscan garantizar (hoy muchos dirán, certificar) los aprendizajes, pero que terminan ahogando la propensión a enseñar. Enseñar no fluye de la disposición de la persona a comunicar sus conocimientos, experiencias y valores; por el contrario, se vuelve una tarea rutinaria, a ratos agobiante o indiferente, enmarcada por horarios y calendarios. Para enseñar en una escuela se requiere de certificación y contrato, disponibilidad de tiempo y domicilio cercano a la escuela[1]. En cambio, en situaciones informales la relación aprender-enseñar es sinérgica y se nutre de la disposición a conversar, a conmocionarse y a razonar con el otro, a mostrar antes que demostrar y, según los casos y complejidad del tema, de la disposición lúdica y habilidad de imitación.

Los resultados de los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolares son limitados, si no malos. Para compensar este déficit se proponen teorías del aprendizaje, estrategias pedagógicas y metodológicas de enseñanza, criterios psicológicos para tratar a los alumnos y mejorar los ambientes escolares, así como un sin fin de propuestas encaminadas a conseguir aprendizajes de calidad en las escuelas, sustentadas en fuertes inversiones en infraestructura escolar, perfeccionamiento de los profesores, mayor permanencia de los escolares en las escuelas, aumento de la retención estudiantil y disminución de la deserción, empero, a pesar de todo ello, los magros resultados académicos, las deterioradas relaciones profesores-alumnos[2], la salud física y síquica del profesorado[3] y las escasas relaciones escuela-comunidad son indicadores inequívocos que nada de ello funciona como se espera. Los fracasos de la escuela siguen nutriendo los programas de Educación de Adultos[4], especialmente la educación compensatoria.

Llama la atención que profesoras y profesores explican a sus alumnos fuera del aula de manera más directa y simple, con ejemplos comprensibles y diversos recursos. En ningún caso, significa trivializar la enseñanza y el aprendizaje. Mi experiencia como etnógrafo me ha mostrado que en el aula los profesores

tienden a volver a explicar lo mismo de la misma manera o con muy pequeña variación de estilos de enseñanza que no corresponden a diferentes estilos de aprendizaje. El profesor, por lo general, no puede explicar lo mismo de más de tres maneras diferentes. A la cuarta explicación vuelve a una de las anteriores. Si el alumno no ha comprendido después de varias explicaciones, el profesor renuncia y el alumno mentirá al profesor, engañándose a sí mismo al convencerse que ha comprendido o que no es capaz de aprender. Por el contrario, fuera del aula el profesor se vuelve flexible, cambia los códigos, usa metáforas, analogías, sinécdoques, metonimias, al tiempo que se apoya en los recursos de la comunicación no verbal, toca a la otra persona, sonríe, hace chistes, etc.

Además, la evaluación de los logros escolares muestra que estos son mínimos y escasos. En Chile, como efecto perverso, aunque previsible del modelo neoliberal vigente, se sobrevaloran los logros académicos de los llamados establecimientos de elite, mayoritariamente privados que atienden a una población estudiantil de estrato socio económico medio alto o alto, y que alcanzan los resultados académicos esperados, según lo revelan los resultados de las pruebas nacionales de medición (SIMCE) o los puntajes alcanzado en las pruebas de ingreso a las Universidades. En el caso de la postulación a las universidades se considera un buen resultado si el estudiante es admitido en la carrera universitaria de su elección. Se supone que los logros alcanzados permitirá a esos establecimientos educacionales conseguir una mejor cotización en el mercado escolar.

Sin embargo, los elogios omiten que aquellos establecimientos acostumbran a no renovar la matrícula a los estudiantes con resultados académicos inferiores al mínimo establecido por ellos mismos. En la escala de calificación que va del 1 al 7, donde el 4 es la nota mínima de aprobación, se castiga a quienes no logran un promedio 6, o a veces, superior. Con esas prácticas, no es difícil conseguir que los alumnos aprendan, pues se trata de estudiantes que no han manifestado problemas de aprendizaje y que se han adaptado muy bien a las exigencias escolares. Esto no constituye un mérito educacional del cual puedan enorgullecerse, pues es equivalente a elogiar a un hospital por recibir solo a

personas resfriadas a fin de conseguir una estadística de un 100% de éxito terapéutico, gracias a la exclusión de pacientes con patologías graves.

Las dificultades para mejorar los rendimientos escolares, a pesar de los esfuerzos realizados, los dineros invertidos, las presiones del Banco Mundial, las jornadas de perfeccionamiento, los reconocimientos a la excelencia pedagógica, los nuevos libros de textos, etc., revelan que el proceso está mal encaminado. No es posible aceptar que un pueblo entero sea incapaz de aprender a leer comprensivamente o de manejar con seguridad las cuatro operaciones aritméticas después de doce años de estudio o, será mejor decir, de permanencia en la escuela.

La brecha entre lo que se desea y lo que se consigue, entre el "deber ser" y la "realidad" se agranda cada vez más. Se tiende a afirmar, y hay varias razones para creerlo, que la diferencia se debe al nivel de desarrollo del país o de los sectores sociales de la población en cuestión. Las pruebas que organizan muchos países y organizaciones internacionales apuntan en esa dirección[5]. Se establece un ranking de países y escuelas con buenos logros[6], de lo que se infiere, a veces con mucha superficialidad, que estos dependen del nivel de desarrollo del país o del grupo social. A partir de ellos, se proponen políticas de Estado para superar esas deficiencias, culpando a la pobreza de esas consecuencias. Que la pobreza influya es de perogrullo, pero no lo es determinar qué es aquello propio de la pobreza que causa esos resultados.

Si estos fracasos son una constante, cabe preguntarnos si nos encontramos con un pueblo limítrofe o si sus maestros no son capaces de enseñarles para que aprendan. La primera explicación es inaceptable porque las evidencias culturales prueban su falsedad, tal como lo experimentó Reuven Feuerstein cuando fue invitado a evaluar a los judíos etíopes que migraban a Israel. Sometidos a los test tradicionales de inteligencia la mayoría eran evaluados como limítrofes, cuando en realidad por provenir de una sociedad agrícola tradicional, no comprendían los desafíos intelectuales que les presentaban. Feuerstein propuso "mediar" las respuestas de los etíopes, quienes no tuvieron problema en responder adecuadamente. Este procedimiento no ortodoxo fue rechazado por la comunidad psicológica tradicional. Sin embargo,

la historia mostró que Feuerstein tenía razón, medida esta por la capacidad de integración que manifestaron los etíopes a una sociedad urbana, moderna y ajena.

Sin embargo, "como no hay peor sordo que el que no quiere oír", se siguen desarrollando investigaciones, que aparentan seriedad y rigurosidad teórica y metodológica, para sostener posiciones racistas que encubren las causas de la miseria en el mundo. En el Diario El Mundo, el 26 de Diciembre de 2002, Rosa Tristán publicó una nota donde explica que las diferencias entre los países tienen que ver con el cuociente intelectual.

> Un estudio desarrollado por el psicólogo irlandés Richard Lynn y el politólogo Tatu Vanhanen demuestra la teoría de que la inteligencia de las poblaciones "es una causa de las diferencias de desarrollo económico que separan a las naciones", como lo son también las condiciones climáticas y geográficas, la historia o la cultura.
>
> Para realizar el trabajo los investigadores utilizaron las medidas directas de CI que existen de 81 países y para los 104 restantes se basaron en el de los países colindantes y los informes económicos del Banco Mundial, entre otros.
>
> Según los datos de su estudio, los japoneses y coreanos tienen un CI medio de 105 puntos, los europeos en torno a 100 y los de los países en desarrollo entre 65 y 75. Así, a mayor nivel de inteligencia las naciones se educarán más y pueden contribuir al progreso económico de los países en mayor medida. (sic)

Preguntarse si los maestros son capaces de enseñar para que sus estudiantes aprendan es dramático porque hace sospechar que el proceso de aprender y de enseñar está mal encaminado, simplemente porque no es posible que todo un colectivo de profesores y profesoras en todo el mundo haga mal su trabajo. Algo más profundo tiene que afectar su tarea. Creemos que el problema radica en el modo en que la educación ha sido escolarizada.

PARADIGMA

Este no es un problema solo de la educación y la escuela

sino que corresponde a la creencia judeo cristiana de concebir al hombre como el "rey de la creación", llamado a transformar y dominar el mundo y a la orientación epistemológica cartesiana, cuyo aporte parcial en el desarrollo de la ciencia y tecnología predominantes es innegable. A la visión cartesiana se le escapa la totalidad, la sinergia y el holismo.

Los nativos americanos, los de ayer más que los de hoy, por la grave aculturación a la que han sido sometidos, así como todos los pueblos "originarios" del mundo, reconocen que la relación del hombre con la naturaleza es de adaptación y no de transformación:

> Hay una cosa de la que estamos seguros: la tierra no pertenece al hombre, es el hombre el que pertenece a la tierra. El hombre no ha tejido la red de la vida, pues el mismo no es sino un hilo de ella. Está buscando su desgracia si osa romper esa red. El sufrimiento de la tierra se convierte a la fuerza en el sufrimiento de sus hijos. De eso estamos seguros. Todas las cosas están ligadas como la sangre de una misma familia.

Estas palabras de Suwamish, jefe indio de Seattle, hombre etnoeducado, pero no escolarizado, dirigidas a Franklin Pierce, Presidente de USA en 1855, no fueron escuchadas ni sus argumentos acogidos por la cultura científica dominante.

No niego que el desarrollo científico es conveniente, aunque no sea necesario en todos los casos, como sucede con la investigación y patente del ADN, de los alimentos transgénicos y de las armas, por mencionar solo tres graves ejemplos. Es indispensable debatir los alcances éticos y no solo comerciales del desarrollo científico, pues el mercado que no sabe de naturaleza, sinergia ni holismo, ni la naturaleza sabe de mercado. Los alimentos transgénicos ejemplifican como el mercado determina el curso de las investigaciones y de los modelos que se emplean para hacerlo. En este sentido, el actual modelo científico se acomoda muy bien a las superficialidades que impone el mercado.

Desafortunadamente la cultura científica oficial desconoce que hay otras maneras de conocer y de intervenir. Por ejemplo, dado que bacterias y virus causan patologías, la agricultura

intensiva llega a extremos de aislar el proceso de producción para que no haya contagio, usando pesticidas e insecticidas tan poderosos que el fruto debe ser lavado antes de ser envasado para quitarle los químicos que lo han "protegido", a objeto de minimizar el daño potencial al ser humano. Incluso en algunos casos, se agrega sabor y color artificial para devolverle lo que naturalmente tenía. Hace pocos años una manzana con un gusano era descartada; hoy, el gusano se constituye en una garantía relativa de que la manzana no está tan contaminada por los químicos, por lo que todavía se puede comer

Fukuoka, fitopatólogo japonés, desde hace medio siglo que cuestiona la calidad y ventaja científica y productiva de la agronomía moderna, intensiva, desintegrada y parcelada, que convierte valles productivos en centros de monocultivo intensivo sostenido con productos químicos. El consideró que todo el valor científico de estos trabajos no tienen nada que hacer frente a la totalidad de la naturaleza, por lo que implementó el método de cultivar "sin-hacer-nada", basado en la sinergia y holismo natural de todos los procesos. Cultiva sin labranza, fertilizantes químicos, herbicidas y abonos compuestos. No pide imposibles a la Naturaleza ni trata de conseguir altos rendimientos artificialmente, ni de cultivar fuera de la estación. En lugar de intentar avanzar paso a paso, linealmente, hace el camino de "hacer menos" y de eliminar trabajos innecesarios. Sin embargo, sus terrenos son más ricos en diversidad biológica cada año, reduciendo los gastos, equipamiento y técnicas a un mínimo absoluto.

El "hacer menos" implica liberarse de la obsesión por controlar todo y perderle miedo a la incertidumbre y al azar. Por el contrario, el control desmedido conduce a la consolidación de burocracias administrativas, ciegas y sordas ante las innovaciones que perturban el orden "necrófilo", esterilizando las buenas intenciones y castrando las divergencias, iniciativas e improvisaciones.

La experiencia nos enseña que improvisar es inevitable y necesario en todas las actividades. La naturaleza también lo hace cuando se ajusta dinámicamente a las consecuencias inestables que caracterizan a todos los fenómenos naturales. Basta el débil

aleteo de una mariposa en cualquier confín de la tierra para que todo cambie sutilmente producto de las mínimas alteraciones que pueden desencadenarse. Todo cirujano calla sobre el éxito de la operación hasta el final de ella, al igual que un metereólogo al estudiar el clima porque todo puede cambiar radicalmente en el último minuto. Las nadadoras olímpicas controlan tanto los aspectos técnicos del nado y de su estado físico y emocional, como la calidad de la fibra de su traje de baño y el largo y corte de sus uñas, porque todo tiene un peso significativo cuando se trata de ganar una competencia por una milésima.

La improvisación también se da entre los animales. Los etólogos han comprobado que el instinto animal no es rígido sino flexible para poder responder adecuadamente a las situaciones emergentes e imprevistas. Los viejos indios de Canadá consideran un error la autorización oficial de cazar viejos animales herbíboros sustentada en la idea darwiniana de la sobrevivencia del más joven y más fuerte, pues esos individuos son los únicos capaces de encontrar comida bajo la nieve invernal en medio de paisajes cambiantes por la nieve. Los animales con más experiencia son los que pueden improvisar las respuestas más adecuadas ante situaciones de hambruna. En el caso humano, la experiencia puede ser enriquecida y, parcialmente sustituida, por el estudio, a condición que no se limite a repetir contenidos y a evitar la tentación por controlar todo, tan característico de la cultura occidental y que es uno de los "productos" más globalizados de la economía neo liberal.

PRIVACIÓN CULTURAL

Lo que provoca esas consecuencias es la privación cultural, que no es exclusiva de la pobreza, aunque se puede esperar que se manifieste con mayor intensidad en los sectores pauperizados; sin embargo, es una estrechez mental pensar que la pobreza es solo económica y material, pues existen tantos tipos de pobreza como necesidades no atendidas o mal satisfechas.

Si bien ningún pueblo es limítrofe, aunque se le puede inducir negándole las oportunidades de desarrollo y propiciando la privación cultural. La privación cultural es consecuencia directa

de la falta de un mediador que acompañe a la persona en sus procesos de aprendizaje y de enseñanza. El mediador interviene proponiendo criterios que ayudan a comprender el tema y estrategias para abordarlo. Las sugerencias siempre van de lo simple a lo complejo, de lo específico a lo abstracto y a la generalización de casos semejantes. El rol del mediador es variable, aumenta o disminuye, según las necesidades de la persona mediada.

Cualquier persona puede ser mediadora, a condición que no imponga sino proponga criterios y estrategias. Lo puede hacer la madre y el padre con el niño que pregunta, la profesora con su alumno, el analista político con la teleaudiencia, el amigo con su colega, en fin, cualquier persona. Si el profesor siempre responde con claridad y precisión, nadie puede decir que rehuye responder. Sin embargo, esas respuestas, por verdaderas y válidas que sean, tienen poco valor educacional.

La situación es diferente si para responder propone criterios que ayuden al estudiante a establecer relaciones que le conduzcan a encontrar la solución a su pregunta y construyan estrategias efectivas para hacerlo. No se trata de evadir la respuesta, sino de mediar el proceso que conduce a ella. Evidentemente que el sentido común señala que no siempre es posible la mediación, especialmente cuando las urgencias requieren respuestas inmediatas y precisas. En ese caso, la mediación se posterga, pues lo que interesa mediar son los procesos, los criterios y las estrategias y no los contenidos específicos. De hecho, los contenidos son un pretexto para descodificar el texto básico que trata del desarrollo de las funciones cognitivas del sujeto.

MEDIACIÓN

La mediación es tan simple como compleja. Es simple porque trata con lo está allí, delante del sujeto, con lo que sabe o con aquello que le confunde. Es compleja porque se trata de ayudar a que la persona sea capaz de establecer relaciones cada vez más abstractas. La mediación no es superficial ni complicada. No es superficial porque se trata de evitar el uso de cualquier pregunta, sino de emplear aquellas que ayuden a avanzar en la comprensión de los procesos. No es complicada porque se avanza

comprendiendo el sentido y alcance de las abstracciones relacionales en juego, por lo que el proceso es sinérgico y holístico, a pesar de avanzar paso a paso, pues cada vez integra las respuestas precedentes a la totalidad del saber. Cada criterio de mediación conlleva la generalización a situaciones semejantes. Cuando ha aprendido a explorar, seleccionar y organizar criterios para ordenar, puede clasificar cualquier conjunto. Por ejemplo, si discrimina lo relevante y significativo de lo irrelevante y superficial, si evita la impulsividad y es sistemático podrá superar muchas de las dificultades de una tarea de complejidad creciente. El uso de criterios reflexionados minimiza los riesgos del error, aunque nunca se puedan evitar totalmente, pues ello está lejos de la capacidad humana.

La mediación genera una sincronización lúdica y empática entre los actores, como si provocara un suave estado alterado de conciencia y los actores danzaran rítmicamente mientras aprenden y enseñan. Chen y Shunchao lo ejemplifican, refiriéndose al efecto de su maestro taoísta Wan Liping:

> En el curso de nuestra educación en la escuela, especialmente en la escuela primaria y secundaria, maestros y estudiantes están juntos todo el día, sin embargo, esto no produce necesariamente el efecto que causa la presencia del maestro Wang Liping en un seminario de sólo veinte días de duración. ¿Por qué sucede esto? Porque el maestro Wang Liping no sólo se comunica con los estudiantes verbalmente y por escrito; busca también la comunión del corazón y de la vida. Si nuestra educación escolar pudiera incorporar alguna inspiración útil derivada de esto, tendríamos la esperanza de poder encontrar también una ruta "sin forma, inmaterial" en nuestros métodos educativos. Esta clase de método sería extremadamente beneficioso en el desarrollo de la afectividad entre los niños pequeños.

Me parece sumamente importante investigar rigurosamente la naturaleza de la relaciones intersubjetivas que fluyen armónicamente al crear un espacio-tiempo, proxémico y sincrónico, donde todas las vibraciones se acompasan para facilitar el devenir de la relación. Esta experiencia la vivenciamos muchas

veces en la vida, cuya expresión más sublime puede ser la relación de pareja, cuando se llega a ser uno con la otra persona; también los actores y actrices saben de la experiencia de "magnetizar" al auditorio. Igualmente la viven algunos profesores y profesoras cuando logran generar un ambiente educativo empático. Incluso sucede en situaciones anónimas como al caminar por una calle congestionada de transeúntes. Cuando se la mira desde la altura se observa que el caminar de todos es armónico, quizás bello, aunque a nivel individual y de la calle, no lo sea. Sin duda que ambas descripciones son adecuadas.

Como educadores debemos saber que los procesos tienden naturalmente a crear patrones sincrónicos que facilitan el aprendizaje y la enseñanza, en fin, el fluir de los acontecimientos. La tendencia "natural" casi siempre significa que la cultura ha intervenido modificándolos, como sucede con los arquetipos jungianos.

Esta situación es muy diferente a la vivida por la mayoría de los docentes que usan un lenguaje militar y confrontacional, con expresiones como "dominar", "controlar", "enfrentar", "manejar" a los alumnos, cuando se refieren a la relación profesor-alumno. Lamentablemente, esta forma de ser no es natural, sino aprendida y lo único que consigue es dañar a los actores. Asi lo señala Galeano[7]:

> David Grossman, que fue teniente coronel del ejército de los Estados Unidos y está especializado en pedagogía militar, ha demostrado que el hombre no está naturalmente inclinado a la violencia. Contra lo que se supone, no es nada fácil enseñar a matar al prójimo. La educación para la violencia, que brutaliza al soldado, exige un intenso y prolongado adiestramiento. Según Grossman, ese adiestramiento comienza, en los cuarteles, a los dieciocho años de edad. Fuera de los cuarteles, comienza a los dieciocho meses de edad. Desde muy temprano, la televisión dicta esos cursos a domicilio.

La relación empática como una danza, rítmica a pesar del caos, se arraiga profundamente en el fluir de la vida y de la naturaleza. Goodwin propone estudiar la evolución como una danza, antes que como una lucha por la sobrevivencia:

> El darwinismo pone el acento en el conflicto y la competencia, pero eso no se ajusta a la realidad. Multitud de organismos sobreviven sin que se pueda decir que son superiores en algún sentido a los que se han extinguido. No es cuestión de ser "mejor que"; es simplemente cuestión de encontrar un lugar donde poder ser uno mismo. Así es la evolución. Por eso podemos contemplarla como una danza. No se dirige a ninguna parte, simplemente explora un espacio de posibilidades.
>
> El darwinismo se centra en la competencia en razón de las nociones de progreso y lucha. La teología influye en el darwinismo a través de la tesis calvinista de que las personas que han acumulado más bienes han demostrado ser superiores en la carrera de la vida. Todo esto es para mí un montón de escoria que se puede arrojar. Una vez librados de ella, entramos en un conjunto diferente de metáforas relativas a la creatividad, la novedad por la novedad, la realización de lo que surge de manera natural. En vez de una imagen de organismos pugnando por escalar picos en un relieve adaptativo y haciéndose "mejores que" -una ética de trabajo muy calvinista- tenemos la imagen de una danza creativa.
>
> Sigue habiendo lucha, en el sentido de que ser creativo implica creer en las propias ideas y luchar por ellas. Cada especie individual libra una batalla. Pero entre las especies existe tanta cooperación como competencia, de manera que la lucha es por la expresión del propio ser, de la propia naturaleza. A través de estas metáforas de creación y juego la ciencia puede entrar en contacto con el arte. No hay nada de trivial en el juego. El juego es la más fundamental de las actividades humanas; la cultura misma puede verse como un juego.

La empatía mejora los efectos de la mediación, que no dependen solo de la aplicación técnica de sus estrategias y procedimientos, sino de la intencionalidad, reciprocidad, significado, y trascendencia de la relación mediadora. También depende del estado de ánimo de la persona. Todos sabemos que hay días en que nos encontramos animosos, a diferencia de otros en que nos hallamos sin ánimo ni entusiasmo. Sin duda que debemos esperar que un profesional sea capaz de superar esas limitaciones, gracias a las diferentes estrategias que haya

elaborado; sin embargo, lo importante no es como está hoy a diferencia de ayer, sino si su tendencia pedagógica es de mediación de la propensión a aprender y a enseñar.

Mediar es simple en todos las situaciones, incluso en aquellas en que se requiere de formación especial para llevarla a cabo, como es el caso de personas con déficit profundos y graves. De hecho, si no se le impide, toda persona puede aprender sin mayores problemas. Se le impide aprender a una persona cuando se le prohíbe y cuando se le presentan contenidos descontextualizados, sin referentes conceptuales comprensibles ni criterios orientadores; en suma, dificultades complicadas que no es capaz de comprender. Esto no implica que siempre sea fácil aprender; por el contrario, muchas veces se necesita dedicar mucho tiempo a esclarecer la complejidad del tema, que se mueve entre momentos de claridad y otros de confusión, en una vaivén que puede desanimar al que no se ha comprometido con el aprendizaje. Es necesario ejercitarse reiteradamente en el manejo de las ideas y sus relaciones, y en adquirir las destrezas mínimas para hacer bien un ejercicio matemático, musical, corporal o del tipo que sea. Más aún, hay muchos momentos en que el aprendizaje no se enriquece con nada más que la repetición, a fin de permitir que la persona pueda improvisar sin tener que prestar atención a aspectos mecánicos o reflejos, como el de un conductor cuando responde a una emergencia o el actor al olvidar un parlamento, etc. Aquello que se "repite" se hará bien, si ha habido mediación o se hará muy mal si sólo es la respuesta refleja ante un estímulo. En el primer caso, servirá para responder adecuadamente; en el segundo, es improbable que responda bien. En definitiva, la mediación permite que la persona sea capaz de improvisar con altas probabilidades de éxito.

Si se enseña a observar hay que sugerir criterios que permitan discriminar cuáles son los aspectos significativos y relevantes que se mirarán, oirán, tocarán, según cual sea la naturaleza de la fuente de información. La persona debe ser capaz de convertir los datos -colores, sonidos, texturas, figuras- en información, para lo cual deberá seleccionar qué mirar o tocar en función de su significado e importancia contextual. Esto ayuda a que la persona bajo cualquier circunstancias sea capaz de

observar y, además, tenga confianza en que lo hará bien.

Esto hace que los aprendizajes, cuando están bien desarrollados, sean definitivos. No se trata de haber aprendido una fórmula o un dato, sino de haber comprendido que los fenómenos forman entramado de procesos que pueden ser percibidos, descritos, analizados, clasificados, explicados, etc., gracias a las relaciones que establecen.

En la mediación basta una insinuación que sorprenda y entusiasme[8] o un razonamiento condicional: "que pasaría si..." que desordene el orden perceptivo que tiene el alumno, a fin de despertar su curiosidad por la transformación que sufre el objeto en estudio gracias a la nueva perspectiva. Se trata de generarle un conflicto cognitivo o provocarle alguna experiencia de choque cultural. Sin embargo, hay que evitar que la experiencia lo sobrepase por su complejidad o sea tan simple que lo aburra. El mediador debe ser capaz de interpretar las señales del estudiante para comprender si continua o se aleja. La mediación implica un juego tensional, una danza, entre el orden y el caos.

En casos calificados la mediación requiere tratamiento especializado por personas que se hayan preparado especialmente, por ejemplo, estudiando la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva, desarrollada por Feuerstein. Para comprender este proceso, tan simple como complejo, es suficiente intentar dar cuenta de todas las funciones cognitivas y operaciones mentales que entran en juego en cada caso. Quien lo haga se sorprenderá de toda la información que debe procesar una niña cuando dice un chiste o cuando da un juicio ético. Si no se le impide, toda persona puede aprender sin problemas, especialmente en situaciones informales, con excepción de quienes padecen algún déficit cognitivo serio, cercano al 10% de la población, quienes deben recibir tratamiento profesional.

El aprendizaje de la lengua materna ejemplifica muy bien la impresionante propensión a aprender y a enseñar del ser humano en cualquier cultura, que aprende a comunicarse en un período breve e intenso. Aprende tan bien como ellos le han enseñado. Si le han hablado con vocabulario reducido será diestro en manejar ese poco vocabulario, que le servirá para casi todas las situaciones de su vida cotidiana, aunque por ser limitado y equívoco tendrá

serias limitaciones para aprender y enseñar lo aprendido. Recurrirá a palabras de significado equívoco que se acomodan relativamente bien a situaciones vagas, pero no podrá superar esas fronteras cognitivas. Así se habrá formado una persona privada cultural. Si, por el contrario, se le enseña a usar un vocabulario rico en matices y expresiones, específico para cada situación y se le proveen oportunidades para usarlo, será capaz de aprender lo que se proponga sin mayores límites que el interés que manifieste, el tiempo que destine y las oportunidades que tenga para hacerlo.

EDUCACIÓN PERMANENTE

Como la mediación apunta al proceso y no al producto se inscribe en una línea temporal orientada al futuro, gracias a lo cual la propensión al aprendizaje y a la enseñanza se expresa como educación permanente. Si la escuela no sufre una transformación copernicana -desescolarizándose- no podrá cumplir el sueño de una "educación permanente", tal como UNESCO lo ha planteado hace tiempo. La educación permanente, por lo tanto, no consiste en ir a la escuela por más horas para recibir "más de lo mismo". Es evidente que quienes propugnan la "educación permanente" no piensan de ese modo, pero sus propuestas chocan contra el anquilosamiento de la escuela, que no cambia a pesar de las Reformas Educacionales.

La Educación de Jóvenes y Adultos no ha podido liberarse de la influencia escolarizadora de la educación formal. De hecho, la situación oficial de la Educación de Adultos en la mayoría de los países, muestra la dificultad que se tiene para desescolarizarla, a pesar de las fascinantes experiencias de educación popular realizadas por años, incluso por los mismos actores que han pasado de la educación popular, no formal, a la educación oficial, formal. La formalidad los envuelve con sus razones y los enreda con sus obligaciones.

EUTOPÍA Y UTOPÍA

La escuela, y con ella la educación de adultos escolarizada,

seguirán ilusionadas con utopías escolares, sin darse cuenta que la educación no es utópica, sino eutópica. Dado que la utopía por definición es irrealizable, aunque puede orientar, se corre el riesgo de convertirla en prescripciones normativas de un "deber ser" imperativo e inflexible que busca cumplirse como sea. De ahí a la burocracia hay un paso casi imperceptible. Por su carácter normativo la utopía rechaza el sentido común, que no se deja apresar por normas rígidas. Por último, el carácter utópico de las propuestas escolares impide desescolarizar la escuela, quitándole todo lo que tiene de escolar para que recupere su dimensión genuinamente educacional.

La educación es eutópica porque se refiere a posibilidades que pueden llegar a ser, a tendencias que propenden a un estado que no es el actual, que se van haciendo en la previsión como en el caos, la improvisación, el azar y la incertidumbre.

Lo que es válido para la educación, lo es también para la historia. Gruzinski en su estudio del mestizaje en América señala que el historiador necesita reconocer la existencia del azar, la incertidumbre y el caos:

> El modelo de la nube supone que toda realidad entraña, por un lado, una parte irreconocible y, por otro, una dosis de incertidumbre y de aleatoriedad. Para el historiador de la sociedad, la incertidumbre es la que viven los actores, incapaces de prever su destino ni tampoco los accidentes que padecen. La aleatoriedad es la consecuencia de la interacción de los innumerables componentes de un sistema. Si, con un microscopio, observamos un grano de arena en suspensión en el agua, descubrimos que lo animan movimientos incesantes en todas direcciones. Este movimiento se debe a la agitación térmica de las moléculas de agua, que son tan numerosas y tan invisibles que resulta imposible prever la trayectoria del grano de arena: esta trayectoria nos parece aleatoria. Pero la aleatoriedad no sólo mantiene una relación con la presencia de una gran cantidad de elementos, sino que la encontramos también en sistemas más simples, aun cuando estén formados por un número limitado de elementos observables.
>
> El historiador no siempre tiene en cuenta la incertidumbre y la aleatoriedad. Sin embargo, estas últimas

> tienen una participación esencial en situaciones como el descubrimiento de América, donde unos mundos que estaban completamente separados se enfrentan brutalmente. La presencia de aleatoriedad y de incertidumbre es lo que confiere a los mestizajes su carácter inasequible y lo que paraliza nuestros esfuerzos de comprensión. ¿Pueden acaso reducirse la diversidad y la multiplicidad de los mestizajes al juego de las causalidades clásicas? ¿Podemos ver en ellas "lógicas" cuyo despliegue suscitaría mezclas de todo tipo? ¿No asigna este término, a unos pesos o a unas regularidades, el carácter implacable y automático de una ley?
>
> La complejidad, lo imprevisto y la aleatoriedad parecen pues inherentes a las mezclas y los mestizajes. Sostendremos la hipótesis de que poseen, como muchos otros fenómenos sociales o naturales, una dimensión caótica. Por eso nuestras herramientas intelectuales, heredadas de la ciencia aristotélica y perfeccionadas en el siglo XIX, apenas nos preparan para afrontarlos. La cuestión de los mestizajes no es solamente una cuestión de objeto: ¿existen los mestizajes? El estudio de los mestizajes plantea igualmente y ante todo un problema de instrumental intelectual: ¿cómo pensar la mezcla?

EDUCACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN: DISCIPLINA, INTERDISCIPLINA Y TRANSDISCIPLINA

En virtud de lo precedente, concebimos a la educación como un proceso de creación de relaciones posibles y a la escolarización como un proceso de repetición de relaciones pre-establecidas.

La educación requiere de la diversidad antes que de la unidad, del caos antes que del orden, del poder ser antes que del deber ser, del aprendizaje antes que de la enseñanza; mientras que la escolarización necesita de la unidad y no requiere de la diversidad, del orden y no del caos, del deber ser en vez del poder ser, de la enseñanza que no garantiza el aprendizaje.

La obsesión por la unidad lleva a la escuela y a la mayoría de los profesores al asignaturismo disciplinario, certero, pero parcial. Sin embargo, como reconoce su limitación, se abre hacia enfoques interdisciplinarios, pero no les resulta fácil franquear las fronteras, con lo que vuelve a refugiarse en el discurso utópico del deber ser respecto a las características que tiene que cumplir

la docencia interdisciplinaria. Ante la dificultad recurre a la simulación de la yuxtaposición de asignaturas. Si la interdisciplinariedad es difícil, le resulta inalcanzable la transdisciplinareidad.

La transdisciplinareidad requiere de un cambio de paradigma y de exigencias éticas holísticas. El carácter específico que la caracteriza es la noción de frontera tránsfuga, que se la reconoce como borde y límite, pero cuando se trata de trabajar a ambos lados de ella, se vuelve difusa y equívoca. La naturaleza reclama su condición de totalidad y no suma de parcialidades. La naturaleza en parte alguna es biología y, en otra, química, física o histórica; tampoco es causa o efecto, pues esas categorías no tienen sentido en el plano natural. Solo en la temporalidad del presente congelado se puede definir que una interacción es causa y no efecto. Visto desde el fluir esa causa es a la vez efecto de otra y, así, sucesivamente al infinito. El progreso de la medicina ha sido espectacular desde que terminaron de estudiar la vida y sus patologías en cadáveres, donde se ha detenido, por ejemplo, el flujo sanguíneo, pero no los procesos químicos que continúan independiente si la persona está viva o ha muerto.

Estas dificultades llevan a que la escolarización se limite a repetir relaciones preestablecidas. En cambio, en los procesos educativos informales se expresa el dinamismo propio porque todo consiste en crear relaciones posibles, en un proceso sinérgico y holístico, más complejo que la mera integración.

La propensión a aprender y a enseñar se desvirtúa cuando los procesos de aprendizaje y enseñanza quedan enmarcados por criterios teóricos, metodológicos y evaluativos mal comprendidos por los docentes. Si bien el objetivo es laudable al pretender facilitar la enseñanza del docente y el aprendizaje del alumno, los resultados no se corresponden con las buenas intenciones. En general, provocan un efecto perverso al maniatar la creatividad y disposición de los actores para aprender y enseñar. Por ejemplo, el Método Psicosocial de Alfabetización, el Constructivismo o el Programa de Enriquecimiento Instrumental, entre otros, han sido víctimas de esta situación, a pesar de sus aportes teóricos y metodológicos. Al ser mal aplicados, fracasa la propuesta, cumpliéndose la profecía que auguraba su fracaso. Esto no se

refiere solo al inadecuado o precario conocimiento que pudieran tener los profesores de estas propuestas educacionales, sino que apunta a una suerte de letargo que lleva a no trabajar seria y sistemáticamente las propuestas educacionales producto de una "incomprensión existencial" de lo que es educar.

Esto no corresponde a una mirada ingenua sobre el aprendizaje y la enseñanza. No es ingenua porque se basa en antecedentes que cualquier persona puede comprobar a condición que observe, describa, analice y explique los procesos cognitivos que intervienen cuando un pequeño juega, conversa o hace un chiste, gracias a lo cual gana experiencia y conforma el "sentido común". A medida que avance en el estudio, se deslumbrará ante la complejidad de esos procesos a los que no les atribuía importancia educacional. Por el contrario, la mirada es inocente por reconocer que el ser humano es capaz de aprender, incluso sin proponérselo y porque no rechaza nada por superficial o irrelevante. Si el niño aprende sin proponérselo, ¡cuánto aprenderá cuando es intencional!

Los diseñadores de las "máquinas inteligentes" reconocen que no han podido, ni podrán en muchos años, crear una máquina capaz de emular el sentido común y los razonamientos ilógicos y alógicos de los niños, debido a su increíble complejidad; sin embargo, les ha resultado menos complejo construir máquinas que juegan ajedrez[9].

Los malos resultados escolares obligan a buscar las causas que explican por que la mayoría de los niños y niñas, jóvenes y adultos no aprenden como se espera en ambientes formales, cuando lo hacen sin mayores dificultades en situaciones informales. Hoy cualquier adulto comprueba que no puede competir con un niño o niña si se trata de usar un computador, un juego electrónico, etc. Simplemente aprenden y enseñan a hacerlo a quien se lo pida. Esta capacidad de aprender y enseñar debe ser sistematizada por los profesionales de la educación, dejando de lado los prejuicios paradigmáticos actuales.

Se pueden argumentar decenas de razones para explicar por que los escolares aprenden tan poco o casi nada en la escuela; muchas de ellas refieren a causas externas, a los "determinantes distales", que la escuela no puede revertir; sin embargo, nada de

ello es suficiente para justificar el mínimo de aprendizaje de los alumnos. Este es un asunto tanto pedagógico como ético, que nos obliga a preguntar: ¿cómo es posible que no se consiga que los estudiantes aprendan bien, con seguridad y de manera definitiva la mayoría de los contenidos escolares, cuya complejidad es menor?; ¿por qué la enseñanza debe limitarse a aprendizajes superficiales y complicados y no a aprendizajes simples y complejos?

Los profesores deben explicar como consiguen que sus alumnos no aprendan, si bien no se les puede culpar unilateralmente por lo magros resultados académicos de sus estudiantes, porque estos también son responsables de sus aprendizajes; sin embargo, es preciso distinguir que el estudiante no tiene más opción que escolarizarse, a diferencia del profesor que se ha preparado para hacerlo, que ha asumido un compromiso ético, que tiene más edad y maestría, aunque los años de experiencia bien pueden ser solo años de repetición y rutina de lo mismo. Los menos que podemos decir es que las responsabilidades son éticamente asimétricas.

Por lo tanto, debemos comprender desde nuevas perspectivas las causas y consecuencias que conlleva al predominio de un enfoque equivocado sobre el aprendizaje y la enseñanza. Para ello, proponemos la urgencia de no seguir confundiendo educación con escolarización. La educación es permanente; la escolarización, no lo es, aunque se extienda por muchos años en la vida de la persona y determine, en gran medida, sus posibilidades de desarrollo e inserción social. El hecho que la escuela se haya difundido prácticamente en todo el mundo y que los gobiernos apuesten a su mejoramiento no la convierte en la mejor expresión, ni siquiera en la menos mala, sino solo en la más difundida. La escuela no pasa de ser una de las diferentes expresiones históricas de la educación, cuya manifestación genuina la encontramos en la educación informal y en la etnoeducación.

Por otra parte, los actuales procesos de globalización, la sociedad de la información, etc., con sus pros y contras, no obligan a mejorar la escuela, sino a des-escolarizarla, quitándole lo que tiene de escolar para devolverle sus cualidades

educacionales. En otras palabras, crear una escuela que descanse en la propensión a aprender y enseñar propia del ser humano.

Hay muchos profesores que se encuentran muy cercanos a este proceso de des-escolarización. Son aquéllos que se encuentran extraviados y que solo les falta encontrar los criterios educacionales que los conduzca hacia la optimización de la propensión al aprendizaje y a la enseñanza de sus alumnos y de ellos mismos. Ellos están muy cerca de comprender que la propensión es necesaria, pero insuficiente. Lamentablemente, los otros profesores se encuentran perdidos en los espacios y tiempos escolares sin saber como enseñar si no es siguiendo las pautas escolares de planificación, metodología y evaluación, preestablecidas por el sistema escolar oficial. Estos profesores están perdidos porque no cuentan con los criterios adecuados para reorientar su trabajo, ni están en condiciones de hacerlo con autonomía y seguridad profesional. Por ejemplo, serán incapaces de comprender el comportamiento etnoeducativo de los niños navajos que se niegan a responder la lección para no herir la sensibilidad de los compañeros que no se la saben.

Como ejemplo cabe mostrar que la evaluación más común en las escuelas es aquella que promedia las distintas calificaciones obtenidas por el estudiante a lo largo del período escolar, independiente si está orientada al producto o al proceso, como si el conocimiento fuera sumativo y no sinérgico. Este modelo culpa al alumno por la mala calidad de su aprendizaje anterior, o lo premia si fue bueno, sea por casualidad o por consistencia cognitiva, pero no centra su valoración en lo que sabe en el momento actual. Si este criterio se lleva a cualquier otro plano, será descartado como absurdo; sin embargo, sigue vigente en la escuela como medio de ejercer control sobre los alumnos, pues independiente de sus aprendizajes actuales, siempre será culpable por su pasado.

El criterio es absurdo porque nadie aprende por agregación, sino por integración sinérgica y valórica. Aprender es holístico y cada nuevo aprendizaje implica la reconstrucción de los saberes precedentes. Justamente porque no es sumativo ni lineal no hay que recorrer todos los aprendizajes en una línea directa al pasado cuando se trata de recordar un hecho o de improvisar una

repuesta. Eso lo hace muy bien y a velocidades sorprendentes una máquina "inteligente" que procesa binariamente los datos que contiene[10], pero no el ser humano que no almacena datos, sino que organiza patrones de información significativos sobre la base de criterios emergentes, que recrea cada vez que "recupera" o crea una información.

El cerebro humano no desanda paso a paso el camino del aprendizaje cada vez que necesita recordar una información, incluso algunos neurocientíficos afirman que los recuerdos no están en ninguna parte, sino que se recrean cada vez que requerimos dicha información. El pasado no vuelve como el presente que fue, sino como un presente recordado como pasado. El futuro que todavía no es, se vive en el presente pero como si fuera futuro. El recuerdo del pasado se transforma por las intencionalidades que apuntan al futuro. El futuro se modifica por la historia pasada. El recuerdo surge de la conjunción sinérgica de estas tensiones. Cuando se le quitan las tensiones, se cae en el aprendizaje y enseñanza rutinaria y repetitiva que petrifica el proceso, tal como sucede con frecuencia en la educación formal.

La propensión a aprender y enseñar no sigue este patrón; por el contrario, no puede evitar crear nuevas relaciones, en principio todas posibles, pero de las cuales solo unas pocas serán probables y, de ellas, solo algunas pocas, inevitables, como las leyes de la termodinámica. Las relaciones posibles pueden hacerse inevitables a condición que las variables que las definen sean acotadas de maneras específicas, reduciendo la indeterminación al máximo posible, tal como sucede con muchos proyectos de investigación escolares que indican la conclusión a la que deben llegar los estudiantes, negando toda divergencia y conflicto cognitivo. Por el contrario, como dice Barrow: "la propia naturaleza de la investigación determina que cuando se comienza una investigación científica no se sepa cuál será su final".

Sin la indeterminación la propensión a aprender y a enseñar pierde su tendencia a la diferencia, favoreciendo la homogeneidad y la discriminación. Homogeneidad que apunta a borrar la paradoja propia de toda frontera: unir y separar al mismo tiempo.

¿Por qué esta discontinuidad? ¿Por qué el agua se hiela a 0° y hierve a 100°? Ruche se quejaba de que hubiese umbrales. Al

contrario. Una naturaleza continua, haciendo su humilde camino sin ruptura ni discontinuidad, sin salto, sin cambios bruscos, ¡que mundo tan soso sería!..

¿Por qué, en un momento dado, lo que era posible ya no lo es? ¿Por qué, en un punto preciso, lo que valía antes de, no vale después de? ¿Por qué, de pronto, la frontera se levanta aquí, entro lo posible y lo imposible?, pregunta Guedj.

Cuando desaparecen las tensiones, cuando las relaciones de aprendizaje dejan de ser posibles porque se han convertido en relaciones pre-establecidas y definitivas, ya no hay aprendizajes ni enseñanzas reales, sino simulaciones de aprendizajes y enseñanzas verdaderos, que se constituyen en una trampa típicamente escolar. El profesor disimula asombros para motivar a sus alumnos, al tiempo que simula saberes cuando es sorprendido en su ignorancia. El alumno se vuelve simulador de saberes y valores, verbalizador de juicios éticos, pero sin encarnarlos. Oculta, disimula, camufla sus carencias con la verborrea o el activismo, al tiempo que responde a guías de trabajo que lo llevan de la mano para que no se equivoque.

Educar es mucho más que aplicar una teoría y metodología; educar consiste en deslumbrar con misterios y fascinar con asombros. Si aquello se consigue, el resto fluye con naturalidad recuperándose o potenciando la propensión a aprender y enseñar, tal como lo hace el agua la bajar hacia el valle y el mar, con altibajos y diferentes aceleraciones, en torbellinos y remansos, siempre buscando lo más bajo, lo más simple, lo más sencillo y sin perder nunca su dirección hacia el mar y continuar el proceso sin término.

NOTAS

1. Esto ha comenzado a cambiar en virtud de la difusión de las aulas virtuales. Queda por ver el rumbo que tomará la enseñanza cuando se consolide.

2. Los principales efectos que conllevan las tensiones y problemas de la función docente se pueden sintetizar en el siguiente decálogo:

Percepción de que la tarea docente está enmarcada en un clima de violencia generalizada. Experiencia de incontrolabildad de las

situaciones de la vida escolar. Sensación de fracaso reiterado y de frustración permanente. d. Pérdida de sentido de la función docente y de la escuela. Abatimiento y sensación de indefensión ante las situaciones. Sensación de pérdida de autoridad con los alumnos, padres y la sociedad en general. Desencanto del trabajo docente y sin sentido de la escuela y de la profesión. Desprotección por parte de las Autoridades Académicas. Sensación de falta de apoyo y colaboración por parte de los compañeros. Sentimiento de soledad por la falta de colaboración de los padres y la ciudadanía.

Este cuadro de experiencias coloca al colectivo de enseñantes en las fronteras del agotamiento emocional, el desvalimiento, el desamparo, la inhibición y la desesperanza ante situaciones percibidas como sin salida y que, en determinadas ocasiones, conducen a síndromes corporales y anímicos agudos que representan formas distintas de fracasar (Martínez, 2001:540-541)

3. El estudio de salud laboral de los profesores en Chile realizado por la Universidad Católica de Chile hace visibles numerosas dificultades profesionales que han tenido los educadores desde hace muchos años. Entre las principales patologías sobre la base de exceso de riesgo que padecen los docentes se encuentran el bajo peso, antecedentes de fractura, problemas vocales y ansiedad. Para el Presidente del Colegio de Profesores de Chile es evidente que los profesores están siendo sometidos a demandas y a condiciones de trabajo sumamente estresantes, que es necesario considerar para los próximos procesos de negociación que habrá con el Ministerio.

Las deplorables condiciones laborales en que se desempeñan los maestros, y que desembocan en la alta exposición a diversas enfermedades se explican por la construcción antihumana que tiene la sociedad en estos momentos. Por esto, es indispensable cambiar el modelo de desarrollo y crear un país más solidario en el que no todo sea en virtud de la competencia y del mercado. (www.colegiodeprofesores.cl)

4. Según el Ministerio de Educación de Chile, la demanda de Educación de Adultos es muy amplia. Según el Censo de 1992, existen 4.527.148 personas de 15 años y más que tienen ocho o menos años de escolaridad y 1.995.578 que tienen entre 9 y 11 años de estudios aprobados. Es decir, el 70% de la población chilena de 15 años y más no ha completado sus estudios de enseñanza básica o media. Sin embargo, la demanda efectiva de Educación de Adultos es todavía escasa pues en el 2000 alcanzaba a 165.257 alumnos.

El 77% de la matrícula de Educación de Adultos corresponde a jóvenes de entre 15 y 24 años, quienes buscan herramientas que los apoyen en su proceso de inserción social y productiva. El 58% de los

matriculados son mujeres y, de ellas, el 46% son madres. El 51% de la matrícula tiene trabajo estable o temporal. De estos alumnos, el 32,6% desarrollan actividades que demandan una exigencia física significativa.

Entre las motivaciones para iniciar o continuar su proceso educativo, destacan: desarrollarse más plenamente como personas y apoyar la formación de los hijos; mejorar las posibilidades laborales e interactuar en forma más eficaz con las nuevas demandas de la tecnología; comprender y expandir los vínculos con el entorno cultural; afianzar las relaciones sociales y hacer más efectiva la participación en la comunidad.

Considerando las edades de los participantes, es posible inferir que la mayoría de ellos ha tenido acceso al sistema educativo regular en época reciente y lo ha abandonado. Entre las causas que se citan más a menudo destacan los fracasos escolares reiterados, la inadaptación a las normas disciplinarias de los establecimientos educacionales, la incorporación al mundo laboral, los problemas familiares y los embarazos de las adolescentes. Cada año abandonan el sistema escolar regular 64.500 personas de 14 a 17 años, el 72% de las cuales pertenece al quintil más pobre de la sociedad chilena. (www.mineduc.cl/adultos/indice/N20020729184225289944.html)

5. El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Program for Internacional Student Assessment, PISA), consiste en una evaluación de habilidades y conocimientos en lectura, matemáticas y ciencias que se aplica cada 3 años a los estudiantes de 15 años de edad, pues se considera que son habilidades que permiten a la persona seguir aprendiendo y, por lo tanto, esenciales en la vida contemporánea. Busca dimensionar la capacidad de los estudiantes para aplicar conceptos -aprendidos en la escuela y fuera de ella- para resolver problemas de la vida cotidiana. En la última evaluación participaron 28 países pertenecientes a la OCDE y 15 países que no forman parte de este organismo, entre ellos, Argentina, Brasil, Chile, México y Perú.

Algunos resultados entregados en Julio 2003, muestran que Chile supera al promedio de los países latinoamericanos en lectura, matemáticas y ciencias; se ubica bien en relación a los otros países latinoamericanos que participaron, pero también muestra distancia con los países desarrollados; Ciencia es el área en la cual Chile muestra mejor desempeño; el 5% de los estudiantes chilenos con mayor rendimiento en ciencias obtiene puntajes más altos que el 5% de los estudiantes con mejores resultados de los países participantes de América Latina; el rendimiento de los estudiantes chilenos es más “parejo” que en otros países latinoamericanos; la diferencia de puntaje entre el 5% de los estudiantes con mayor rendimiento y el 5% con menor rendimiento,

siempre es menor al promedio de las diferencias de los países latinoamericanos, en las tres áreas medidas; los puntajes más bajos en Chile son superiores a los puntajes más bajos de la mayoría de los países participantes de América Latina, y el puntaje del 5% de estudiantes chilenos con rendimientos más altos en lectura es más bajo que el de México y Argentina, lo que demuestra que también en ese segmento debe haber un esfuerzo por aumentar las habilidades lectoras. (www.mineduc.cl/destacados_web/pisa/index.htm)

6. Se puede consultar en el Semanario chileno *Que Pasa* (www.quepasa.cl) el Ranking de Colegios.

7. Igualmente se dice que la tendencia consumista actual no es natural, sino creada por la propaganda sin cuartel que gasta millones en convencernos que debemos comprar. Es bueno preguntarnos qué pasaría con el consumismo si se eliminara la propaganda. Estas aclaraciones son importantes para resituarnos como sujetos sanos y no enfermos.

8. Es obvio que la estrategia será diferente si se trata de un caso de déficit atencional o de alguna necesidad educativa especial.

9. Las diferencias entre la inteligencia de una persona y una máquina son manifiestas. "Deep Blue", que derrotó al gran Kasparov en 1997, el supercomputador creado por IBM pesaba 1,4 toneladas, medía casi 2 metros de alto y que podía calcular 200 millones de movidas por segundo, pero necesitaba de la asistencia de 20 personas.

10. En Julio del 2003 IBM ha comunicado que construirá la supercomputadora Linux más poderosa del mundo compuesta por más de mil servidores y que podrá ejecutar más de 11 billones de operaciones por segundo. El computador será integrado en una gigantesca red de computación en el Instituto Nacional de Ciencia y Tecnología Industrial Avanzada para ser utilizado conjuntamente por el gobierno, las empresas y las universidades japonesas. Esta potencia la ubicará en el tercer lugar de la lista de las 500 computadoras más rápidas del mundo. La lista está encabezada por el "Earth Simulator" de la empresa japonesa NEC. Este ordenador, que se encuentra en Yokohama y tiene una potencia de 35 billones de operaciones por segundo, es empleado en el cálculo de cambios climáticos y movimientos sísmicos.(www.mousedigital.cl)

24

...hacia un nuevo territorio educativo

Antes que nada agradezco la amabilidad que han tenido al invitarme para que les hable antes de partir a la Universidad de La Serena. Me han dicho que desean una clase magistral. Siento no poder complacerlos, pues sólo será una clase más. No será magistral simplemente porque no poseo ninguna verdad que proponerles. Sólo tengo inquietudes, muchas incertidumbres y bastantes contradicciones, todas las cuales van perfilando un derrotero por el que avanzo y retrocedo en la creación de nuevas relaciones, siempre infinitas. Si diera una clase magistral significaría que ya tengo en mi poder algo definitivo. Afortunadamente, no es mi caso; más que respuestas tengo preguntas, inifinidad de preguntas que me alegran, porque creo que **el educador es un hacedor de preguntas inocentes.**

Como ustedes saben parto de Temuco a La Serena, de la tierra de Neruda a la de Gabriela Mistral. No deja de ser curiosa esta casualidad, especialmente cuando muy lentamente he ido descubriendo en la poesía y literatura a una de mis mejores fuentes de inspiración para comprender lo que es la educación.

Sabemos que el poeta, al igual que el educador, también es un hacedor de preguntas, a partir de la cuales crea mundos diferentes, gracias al mágico uso de la palabra; sin embargo, al poeta siempre le faltan las palabras y tiene que inventarlas. Tampoco tiene certezas ni corduras que lo anclen en verdades estériles; no teme contradecirse porque sabe que el devenir de la

---

Charla de despedida a los estudiantes de la Universidad Pontificia Universidad Católica de Chile. Temuco, 25 de agosto de 1988.

vida es contradictorio e incierto; tampoco teme a la imaginación, muy por el contrario, tiene en ella a un aliado insustituíble en el proceso creativo; tampoco acepta nada como obvio, pues sabe que lo común y corriente es misterioso y nunca vulgar. La realidad jamás se le presenta como algo definitivo, sino como un **devenir en proceso de creación**.

Si el poeta en vez de inocente fuese ingenuo dejaría de preguntar, ya no habría sorpresa misteriosa esperándolo a cada momento. Simplemente dejaría de ser poeta.

Al igual que el educador y el poeta, el científico también es un hacedor de preguntas inocentes. Cualquiera sea su especialidad sabe que toda teoría, y las hipotésis derivadas de ella, no son más que una palanca con la que intenta desentrañar diferentes misterios fascinantes. Sabe que sus "verdades" nunca son universales, sino sólo un intento particular para explicar misterios profundos que ni su rigurosidad metodológica ni su sistematización lógica, son capaces de desentrañar. El científico sabe que sus "verdades particulares" son sólo chispazos de luz ante lo grandioso de su ignoracia inocente. Si, por el contrario, su ignoracia fuese ingenua viviría encandilado con esos chispazos, convertiendo los supuestos teóricos de su ciencia en verdades irrefutables, perdiendo el valor instrumental que poseen.

No olvidemos que muchos de los grandes científicos han sido buenos artistas, ya que el arte ayuda a tener una visión global, panorámica de la realidad, pero al mismo tiempo, profundamente particularizada. Además, no hay razón para que la verdad esté reñida con la belleza, y esto lo prueba el hecho que muchos descubrimientos científicos han sido posibles porque el hombre ha perseguido la belleza en la argumentación o en el desarrollo de alguna fórmula, tal como sucedió con el descubrimiento de la estructura del ADN.

Educadores, poetas y científicos, todas las personas, nos hermanamos en la inocencia, amenazada permanentemente por la tentación de la certidumbre, que no es otra que la tentación de la ingenuidad, la de creer que sabemos y que la respuesta es más importante que la pregunta.

Es curioso pero quién más nos tienta con la certeza ingenua es la escuela, con sus verdades pre-establecidas, sus programas

rígidos y exigencias administrativas. Por ejemplo, para esta escuela la biblioteca y el laboratorio es un lugar de verdades muertas, más que un mundo de sorpresas, desafíos y aventuras infinitas. La sala de clase es el lugar del *magister dixit* y totalmente ajeno a la calle, con sus sorpresas infinitas e impredictibles. La calle no es más que un lugar de tránsito y el gran distractor de los estudiantes, especialmente los pequeños que todavía se sorprenden ante el charco de agua o el arco iris majestuoso.

La tentación de la certidumbre trae consigo la ilusión de tener las palabras apropiadas para nombrar la realidad previo a cualquier descubrimiento. La palabra que nos tienta sesga nuestra búsqueda, favoreciendo la memorización y repetición. No se trata, sin embargo, que no existan palabras precisas y definidas para nombrar los descubrimientos, sino más bien, del hecho que las palabras lleguen a sustituir el proceso de creación que debemos hacer al educarnos.

Cuando nos escolarizamos, es decir, cuando nos instruímos, la palabra nos aguarda para repetir las palabras celosamente guardadas en los textos de estudio y que hemos dicho muchas veces. Lamentablemente, de esa manera, sólo aprendemos lo que otros descubrieron y no lo que podríamos crear. Aprendemos a recordar fórmulas, fechas, incluso valores y sentimientos, pero no logramos integrarlos al devenir de nuestra existencia. Leemos sobre la pobreza, pero no nos inmutamos ante el drama atroz de la miseria; leemos sobre los logros de la "revolución silenciosa" y no nos conmovemos ante la deshumanización que trae consigo; estudiamos la composición química de los alimentos, pero no aplicamos ese conocimiento cuando comemos; aprendemos sobre la reproducción, pero nada sabemos sobre el misterio de la atracción sexual.

Con la escuela aprendemos a hablar sobre lo que leemos, pero se nos escapa el vivir. Esa palabra es fría y estéril si no capturamos su secreto; no sirve para "leer" nuestra realidad. Seremos capaces de leer textos, fórmulas, datos y fechas impresas en libros y revistas, pero somos incapaces de leer el texto de nuestras pasiones políticas y, mucho menos, el de nuestras contradicciones axiológicas.

En ese caso, somos analfabetos culturales, que transitamos

por la vida sin "leer" lo que a diario escribimos en ella. Somos prisioneros de nuestra rutina. Ya no hay admiración ni sorpresa, solo sucesión aburrida de acontecimientos iguales, ni contradicción e incertidumbre, solo certeza ingenua de que el mundo es definitivamente igual, circular y centrípeto, tediosamente idéntico a sí mismo.

Es el mundo de Sísifo condenado a subir eternamente una roca que siempre caerá. Podemos pensar las decenas de veces que Sísifo se preguntó ingenuamente sobre su futuro y entristecernos con él por no haber encontrado otra salida que la resignación. También podemos pensar a Sísifo preguntándose inocentemene sobre su castigo absurdo y sin esperanza. Es en ese momento cuando su castigo desaparece. Entiéndase bien, desaparece el castigo, no el trabajo exigente y cansador.

La pregunta ingenua nos lleva a la desesperanza, mientras que la pregunta inocente nos trae la esperanza. La pregunta ingenua asume que la escolarización es proceso de repetición de relaciones pre-establecidas; en cambio, la pregunta inocente entiende que la educación es un proceso de creación de relaciones posibles.

Es en la educación, no en la escolarización, donde podemos ser como los poetas: inocentes en nuestro preguntar. Tal vez el poeta sea la persona más cuerda, justamente porque no busca ni la cordura, ni la certeza en alguna verdad pre-establecida, antes bien, es una persona para quien la sorpresa no es ajena y que vive lanzada al misterio, viviendo en él y con él. De alguna forma desconocida, el poeta encarna la representación del misterio que somos todos nosotros. Como personas requerimos educarnos, esto es, abrirnos a lo posible, lo incierto, lo casual y lo contradictorio, vivir en y con el misterio, simplemente porque la vida es así.

Lamentablemente la escuela, a pesar de su conveniencia, se ha extraviado por los complejos caminos administrativos y de servidumbre. **Urge des-escolarizarla para recurperar su misión educadora**. Indudablemente que es una misión de todos, no sólo de ustedes y mía, aquí en Temuco y allá en La Serena, sino de todos, alumos y profesores.

En los procesos educativos no hay profesores y alumnos,

sino interacciones entre personas que poseen saberes diferentes. En la educación no importan los lugares y momentos en que se lleva a cabo el proceso educativo, a diferencia de la escuela en la que la sala de clase y el horario convenido son las cárceles de la educación. No podemos negar que son convenientes, pero podemos objetar que sea exclusivo.

Dado que siempre nos educamos y que solamente nos escolarizamos mientras estamos en la escuela, podemos decir, que en la educación somos y estamos; en cambio, en la escuela sólo estamos.

Dado que la educación nos acompaña siempre, incluso en los momentos más inesperados y en el sueño, siempre nos asaltarán preguntas inocentes, las que vendrán acompañadas de imágenes, recuerdos y emociones, que potencian las relaciones posibles que podemos establecer. Muchas de esas preguntas no alcanzan a esterilizarse con la ingenuidad escolar, pero a muchas de ellas nunca llegamos a percibirlas en sus grandiosas consecuencias. ¿Cuántas relaciones hemos perdido tal vez para siempre? Nunca lo sabremos, pero sí podremos ocuparnos de ellas en el futuro.

La pregunta inocente puede no estar bien formulada ni ser práctica, como la pregunta escolar, ingenuamente verbalizada, pero estéril, pero siempre debe conservar la gratuidad propia de la inocencia y el misterio inefable de las relaciones posibles.

Es en este contexto desde el cual interpreto el rol de la Universidad, así como mi partida desde este lugar.

Como ustedes saben partir es sencillo. Simplemente uno se va de un lugar y deja de estar presente en la vida de los demás, con lo que comienza un proceso de desdibujamiento inexorablemente paulatino del presente. De presencia se pasa a imagen, recuerdo. Pero, ¿qué es lo que recordamos? De hecho, nunca al pasado tal cual fué en aquel presente pretérito, puesto que el recuerdo viene a nosotros modificado por todas las relaciones que nos sugiere en el momento presente.

Pero, ¿qué es propiamente el recuerdo? ¿Acaso impresiones, o algo que se dijo, o tal vez una asociación de ideas, un tono de voz, o quizás una actitud? ¿Qué será lo que recordamos si todo lo recordado siempre es revalorado por las circunstancias de la

situación presente, que lentamente va desdibujando y convirtiéndose en recuerdo?

Al partir uno queda lanzado al encuentro de otros lugares y tiempos. Partir es desarraigo y enraizamiento. Es dejar de ser y estar, para empezar otros modos de ser y estar. Partir es asumirse como ser histórico enfrentado a un futuro sorpendente con fuertes ligazones con el pasado.

Nuestra historia la tenemos en el futuro y pasado; en cambio, en el presente somos nuestra historia. Lo que soy se modifica al partir, porque siempre se parte de un aquí y partir ahora, adquiere significado en relación a lo que se deja y recuerda: personas, percepciones, lugares habituales, contradicciones, incertidumbres, certezas rutinarias, ambigüedades, lenguajes, es suma, toda la vida. Esas relaciones son infinitas y todas potencialmente posibles, siempre desafiadoras de nuestro presente.

Como somos educadores, nos interesa saber qué podemos hacer con el recuerdo en términos educacionales. Es decir, a mi me interesa saber qué puedo hacer con el recuerdo de ustedes que me acompañará en mi nuevo destino. Sé que no me llevo imágenes estáticas, sino miles de vivencias que han conformado mi presencia en este lugar y en este tiempo.

En términos escolares trataría de anclarme en el pasado buscando revivir la misma experiencia, cometiendo un error gravísimo. Por el contrario, trataré de re-crear o re-inventar aquellas experiencias que nunca más volverán, pero que alimentarán otras experiencias, que serán posibles sólo por la relación que guardan con las primeras. Ya no importa que hayan sido consideradas como buenas o malas experiencias, porque en el futuro serán redimensionadas adquiriendo connotaciones distintas.

El recuerdo, entonces, se transforma en posibilitador de crecimiento y no causa de esterilidad. Consecuentemente, no debe acompañarnos tristeza porque nos separamos; al contrario, es bueno pensar que nuestro pasado común estará presente en la construcción de nuestro futuro, puesto que ustedes son responsables de mi futuro, al igual como yo los soy del futuro de ustedes, especialmente por las palabras que nos legamos como herencia.

Espero que mis palabras sean re-inventadas constantemente por ustedes. Quiero que en los años venideros cuando los escuche nuevamente, pueda decir con satisfacción "... esa es una canción que no enseñé", tal como lo contó un profesor en Curacaví. Quiero que en el futuro, alguna de las preguntas que les formulé les permita dialogar con sus alumnos con justicia, verdad y belleza.

Obviamente que en ese momento me alegraré y ustedes se alegrarán también, aunque estén viviendo algún problema serio. Habrá alegría porque habrá comunicación, gracias al redimensionamiento del pasado. El recuerdo se volverá educativo. Comprenden, entonces, que mi partida me alegra porque me lleva a la construcción de un futuro inédito. De alguna forma significa recuperar la vitalidad de la vida.

En cambio, si quisiésemos quedarnos con una copia exacta del pasado, cada vez que recordemos descubriremos con tristeza que no tiene fuerza para vivificarnos. Si el recuerdo lo traemos al presente como si fuera una fotocopia del pasado tendremos que darnos cuenta que su nueva presencia es su propia negación.

Al contrario, si asumimos que el futuro, el presente y el pasado son misteriosos, que ninguno puede ser explicado en términos de causalidades, porque todos son el resultado de la suma fascinante de miles y miles de eventos, circunstancias y relaciones casuales, fortuítas y contradictorias, causantes de incertidumbres y ambigüedades, podremos asumir inocentemente nuestra responsabilidad a través del compromiso que no decaerá ante las dificultades previsibles y casuales que acompañarán nuestra tarea de educadores.

No olvidemos que nuestra vida se ha ido construyendo de manera casual, incierta y relacional; jamás totalmente definidas. ¿Acaso podría alguno de los presentes ser capaz de explicar casualmente nuestro encuentro? Por supuesto que la explicación formal es fácil de dar: si usted es alumno y yo profesor de la misma Universidad lo más probable es que nos encontremos en el futuro inmediato. Pero quedan sin explicación todas y cada una de las infinitas y pequeñas circunstancias que fueron configurando el modo y tipo de relación establecida y por establecer. Esto aclara una situación bien curiosa, por lo contradictoria, que consiste en que no podemos recordar nada

en función del pasado, sino en relación al futuro. Es por esto que no puedo llegar a La Serena y vivir diciendo "es que en Temuco las cosas eran mejores o peores". Me enfermaría; viviría orientado hacia el pasado, enajenado dentro de una burbuja de puras dicotomías irreconciliables.

Es por la misma razón que siempre traté de evitar la comparación dicotómica entre esta Universidad con la Universidad de Lovaina en Bélgica, o el CREFAL en México, o la Universidad de Stanford en California. Más que oponer traté de distinguir entre sí las experiencias que viví en cada uno de esos lugares, con cada una de las personas que conocí, con las bibliotecas de millones de ejemplares que tuve la suerte de recorrer en sus estanterías, situándolas dentro de los marcos espacio-temporales de sus propias historias, para lo cual tuve que hacer mías las palabras que ellos usaban para dar sentido a sus realidades.

La pregunta inocente me ha servido para protegerme de la tentación de la certidumbre ingenua, siempre evocadora de momentos gratos, que hoy, nos parecen aún mejores; pero, cualquiera que sea la fuerza y atracción de la tentación sabemos que es injusta, falsa y fea.

Desde el punto de vista educacional sé que los recuerdos nunca más serán iguales, antes bien, siempre serán inéditos. Un día me acompañará una pregunta hecha por alguno de ustedes; otro día, será el ambiente tenso de una toma; en otro momento, la ingenuidad de una argumentación; tal vez, alguna vez, recuerde la insolencia de alguien o de aquel que dejó de saludarme, o mi insensibilidad frente a una consulta no formulada por alguno de ustedes. En cualquier caso será un desafío. Especialmente cuando debo pensarlos como futuros profesores y no como alumnos de pregrado porque ya no lo serán. Seguirán siendo personas, que en ese momento, serán profesionales. Nuestro recuerdo debe nutrir nuestros tiempos nuevos.

¿Qué nos dice todo esto sobre la universidad y los universitarios?

Obviamente que no debemos vivir de recuerdos escolares. Si miramos al pasado es para iluminar nuestro presente y futuro, no por simple nostalgia. Reconocemos que hay mucha oscuridad en las aulas universitarias. Sin embargo, hay chispas, débiles y

fugaces, pero que iluminan, tal vez no por su gran claridad, sino por la oscuridad reinante.

Hoy se espera que la Universidad ilumine, que recobre su pensamiento, su criticidad; también su creatividad artística, científica, tecnológica, poética. Ha empezado a hacerlo y con fuerza inesperada para muchos. Ya no es la Universidad que se repetía a si misma a medida que iba jibarizándose.

La luz que va generando, por pequeña que sea, encandila, alegrando a muchos, molestando insoportablemente a otros, que no pueden quedarse tranquilos ante la posibilidad que la Universidad recupere su historicidad; es decir, reconquiste sus espacios y tiempos para realizar su que-hacer inquietante.

Ser universitario nos exige pensar. Pensar es nuestro deseo, compromiso y oficio, que no nos deja momento libre de otros intereses. Nos acompaña siempre; no dejamos nuestros pensamientos en la oficina, laboratorio o biblioteca. El pensar universitario está comprometido con la exploración que intenta develar lo ignoto, sin quitarle su misterio fascinante.

Es un quehacer eminentemente pudoroso que, mientras más conoce, más fascinante se hace el misterio, porque se originan nuevas relaciones que convierten en inédito todo el futuro.

Nuestro quehacer académico, al ser genuino, nace de la libertad, se relaciona con el amor, el compromiso y es altamente predictible.

No es posible separar o aislar estas características fundamentales de la actividad universitaria sin provocar un daño profundo, casi irreparable. Afortunadamente el deterioro no puede ser irreversible, porque las categorias mencionadas son constitutivas del más sincero quehacer académico.

El pensar académico es un compromiso con la verdad que buscamos, más que con la verdad que tenemos.

Nuestra búsqueda es permanente, se nutre de la incertidumbre que nace de la observación, estudio y compromiso. Nos comprometemos con nuestra historia, sin soslayar las contingencias y, mucho menos, las coyunturas.

Hoy que estamos reunidos reflexionando sobre la educación, la escuela y la Universidad, nos asaltan dudas, temores y certezas. Todas ellas son peligrosas, si las asumimos ingenuamente. Por

el contrario, si nos las enfrentamos con inocencia, no le quitamos nada a su gravedad, pero las percibiremos en su real dimensión

Creo que nunca ha sido fácil ser inocente, y hoy es particularmente difícil serlo. En nuestra vida diaria nos movemos entre la inocencia y la ingenuidad, pero hoy no podemos descuidarnos, no podemos fallar en nuestro esfuerzo y dedicación, no nos es posible dejar de ser inocentes en nuestra búsqueda. Por algo esta es una época de crisis.

A muchos sorprenderá lo que digo, en parte, porque es un lugar común asociar la inocencia poco menos que con la estultucia y la estupidez más chabacana, sin embargo, la inocencia no es eso. Tampoco la inocencia es dependiente de la virginidad sexual o del uso de la razón.

La inocencia y la ingenuidad corresponden a modos peculiares de ser y estar con otras personas y con el mundo, más que a estados, fijos e inmutables.

Ingenuo es el que cree saber. Inocente es el que busca, porque vive sorprendido. Inocente es el que continuamente aprende. Ingenuo es el que no precisa aprender, siempre tiene respuesta para todo porque ya sabe todo. En este sentido, el ingenuo, es ahistórico; en cambio, el inocente vive inmerso en su historia, conciente que el futuro jamás podrá ser una continuidad lineal del pasado.

Una persona ingenua que vive con verdades pre-establecidas tiene dificultades para dialogar, especialmente con otro ingenuo. Cada cual creerá que podrá convencer al otro, olvidando que cada uno tiene sus verdades que desea imponer. Sabemos que la realidad no cambia por efecto de nuestras palabras. Si así fuera, ya nos la hubieran cambiado en todos estos años con tantos Decretos. Tampoco lo han hecho los poetas, aún cuando nos han mostrado caminos o simples huellas orientadoras de nuestro devenir.

La inocencia se relaciona con la incertidumbre; la certeza con la ingenuidad. Por ello, mientras el ingenuo vive pre-ocupado, el inocente se ocupa.

Hoy, algunos están pre-ocupados de la Universidad, pero no ocupados por ella. No pueden ocuparse del quehacer académico porque ya tienen todas las respuestas. Saben todo lo

que hay que hacer y cómo hacerlo. ¿Si todo se sabe, para qué existe la Universidad?

Para ellos, miembros promotores de un movimiento mesiánico, todos los universitarios nos hemos equivocado -lo que es posible, pero altamente improbable-, simplemente porque ellos tienen la verdad. El mesianismo se caracteriza por poseer una verdad que al ser comunicada debe ser acogida y agradecida con entusiasmo liberador por sus beneficiarios. Para la persona mesiánica, llega a ser desconcertante que no se acepte su mensaje benéfico.

El mesianismo es una forma de ingenuidad. No acepta la inocencia; no puede aceptarla. Frente al mesianismo, nuestras acciones deben ser inocentes en la búsqueda, valerosas ante los temores que nos amenazan y claras en sus determinaciones. Al mesianismo debemos oponer nuestra inocencia comprometida con los hombres, la naturaleza y la sociedad, única manera de ser univesitarios.

Consecuentemente, el recuerdo de nuestras relaciones pasadas debe ser inocente, nunca ingenuo, jamás mesiánico, de tal modo que el recuerdo de nuestra historia nos enseñe que no podemos sustituir ni ser sustituídos por nadie en la responsabilidad de pensar y hacer, respetando los diferentes modos de reflexionar y actuar.

La diversidad de proyectos y estilos, más que asustarnos, nos abre un abanico infinito de posibilidades alternativas de futuro, que a medida que las desarrollamos, conforman la unidad entre la diversidad, posible educativamente, por cuanto la educación es un proceso de creación de relaciones posibles.

Nos asiste la confianza que desde, en y con la diversidad se fortalecerá nuestro compromiso académico solidario con la sociedad, la naturaleza y las personas. Para llevarlo a cabo, necesitamos de tiempos y espacios de creación, donde podamos enseñar e investigar, tan sistemática y rigurosamente, como imaginativa y alegremente lo podamos hacer. Sin ellos, podemos desvariar, extraviados por lugares y tiempos ajenos.

En cambio, en términos escolares, la diversidad produce temor, angustia y ansiedad. No queda otro recurso que recurrir a la tentación de la certeza que carcome nuestras universidades.

Como sucede cuando se confunde el claustro académico con el edificio y el tiempo de trabajo creativo con la jornada laboral.

Los que se equivocan, nos atiborran con docencia directa, sin dejarnos tiempo para reflexionar, poner en orden nuestras ideas y descansar entre clase y clase; también cuando nos obligan a firmar para probar nuestra permanencia en el edificio, etc.

Por ejemplo, en esta Universidad en vez de dejarme trabajar hasta el fin de mes, como lo pedí, han preferido darme el finiquito a partir del 10 de agosto. Han preferido pagarme para que no trabaje el mes de agosto. No deja de ser extraño cuando a otras personas le pagan sueldos vergonzosos por su trabajo. Comprendo y estoy de acuerdo en que comenzar la docencia en mis cursos no era conveniente para no dejarla inconclusa, pero uno se pregunta, ¿es eso lo único que puede hacer un profesor universitario en una universidad? Ciertamente que no.

El claustro académico no es sólo el edificio que alberga las labores universitarias, ni el tiempo que pasamos dentro de él, sino el modo cómo nos apropiamos de esos tiempos y espacios educativos. El claustro académico es aquel que nos permite ensimismarnos en una soledad temporal de reflexión, donde las preguntas inocentes configuran nuestro actuar respetuosamente puduroso de la diversidad e intimidad de cada quien.

Espero que en el futuro podamos acoger educativamente la diversidad en todas las relaciones posibles que puedan establecerse. Des-escolaricemos la escuela y universidad acogiendo la vida en ella. Sospechemos de las respuestas atractivas, especialmente las ideológicas que todo lo explican en su ingenuidad. Recuperemos nuestra capacidad de preguntar inocentemente.

Muchas gracias.

Fuentes bibliograficas

Acevedo, Cecilia y otros.1982. *Descripción y evaluación del Programa: "Conozca a su hijo", destinado a padres de párvulos que viven en situaciones de extrema pobreza urbana*. Santiago: CPEIP, Serie de Estudios No 24.

ACHCED. 1985. *Boletín Informativo Nº 6*. Santiago: ACHCED.

Adorno, Rolera. 1984. *Paradigmas perdidos: Guamán Poma examina la sociedad española colonial*. Revista Chungará, Universidad de Tarapacá, Noviembre, 13:67-91.

Alcalde, Alfonso. 1984. *Neruda pregunta y los niños responden*. Santiago, Serie Neruda Presente.

AMCE (ed). 2004. *XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura*. "Recuento de Comunicaciones". Santiago, Mayo.

Aracena, Marcela. 1988. *Estilos de pensamiento y educación* (borrador). Temuco: Proyecto OEA / UFRO.

Arnold, M. y Osorio, F. 1998. *Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas.* Cinta de Moebio No.3. Abril.

Asociación Chilena de Currículum Educacional. 1985. *Boletín informativo 7.* Santiago: ACHCE.

Barrow, John D. 1994. *Teorías del todo: hacia una explicación fundamental del universo*. Barcelona, Drakontos.

Bateson, Gregory y otros. 1987. *La nueva comunicación*. Barcelona, Editorial Kairós.

Baudrillard, Jean. 1987. *Cultura y simulacro.* Barcelona, Editorial Kairós.

Berman, Morris. 1987. *El reencantamiento del mundo*. Santiago, Editorial Cuatro Vientos.

Betto, Frei. 1989. *De espaldas a la muerte. Diálogos con Frei Betto en el Taller Fe y Compromiso Político*. Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, IMDEC, A. C., Guadalajara, México.

Bonfil, Guillermo (comp.). 1981. *Utopía y evolución: el pensamiento político contemporáneo en América Latina*. México, Editorial Nueva Imagen.

Briggs, John y Peat, David. 1999. *Las sietes leyes del caos: Las ventajas de una vida caótica*. Barcelona, Grijalbo.

Calvo, Carlos; Catalán, Jorge y Salgado, Jorge. 1998. *Etnografía de la Etnografía.* Boletín de Investigación Educacional, Universidad Católica de Chile. También

en Acción Pedagógica (Universidad de Los Andes - GASPIDE, Venezuela), 1999, vol. 8(1)38-47.

ARTICULOS DE CARLOS CALVO

Calvo, Carlos. 1982. *Educación informal y procesos educativos informales*. México, CREFAL.

Calvo, Carlos. 1982. *Educación informal y educación indígena*. México: Seminario Técnico de políticas y estrategias de educación y alfabetización en poblaciones indígenas en el contexto del Proyecto Principal de UNESCO.

Calvo, Carlos. 1983. *¿Educación indígena o etnoeducación?* Revista de Educación de Adultos y Desarrollo. (Alemania), 21.

Calvo, Carlos. 1985. *De la educación indígena a la etnoeducación.* Suplemento Antropológico, Universidad Católica del Paraguay, Revista del Centro de Estudios Antropológicos, XX(2)3:15-19.

Calvo, Carlos. 1985. *Procesos educativos y educación informal*. Santiago, CPEIP, documento Nº 25.043.

Calvo, Carlos. 1985. *Currículum oculto y educación informal*. Signos (ACECH), 2 (8) 26-32.

Calvo, Carlos. 1986. *El párvulo entre la etnoeducación y la escolarización: la fascinación del Rey Midas*. Santiago: Seminario Técnico: El párvulo chileno y los requerimientos de su desarrollo. CPU y UNICEF, Octubre.

Calvo, Carlos. 1986. *Haciendo educación y ciencia entre la sabiduría de la incertidumbre y la sabiduría de la certeza*. Santiago, III Encuentro Nacional sobre Información en Educación, CPEIP. También publicado en 1987 en Revista de Tecnología Educativa, X(1):33-41.

Calvo, Carlos. 1986. *Cultura escolar, la de la ambivalencia negada*. Santiago, CEAAL, Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, Documento de Trabajo Nº 3.

Calvo, Carlos. 1986. *Del mundo de las madres al de las tías: ¿viaje sin retorno?* Boletín PARVUS, VI (10-11): 52-59.

Calvo, Carlos. 1987. *Esa es una canción que no enseñé*. Santiago, III Encuentro de Especialistas en currículum. ACHCED.

Calvo, Carlos. 1987. *¿Educar o escolarizar la democracia?* IV Encuentro Nacional de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. Santiago, 23-26 de noviembre 1987. Centro El Canelo De Nos, Documentos de Estudio Nº 1.

Calvo, Carlos. 1987. *¿Universidad Inocente o mesiánica?* Temuco, Aula Magna de la Universidad de La Frontera, Acto académico de solidaridad con la Universidad de Chile.

Calvo, Carlos. 1988. *La tarea de educar para los derechos humanos y la escuela*. En Osorio, Jorge y Weinstein, Luis. «La fuerza del arco iris: movimientos sociales, derechos humanos y nuevos paradigmas culturales». CEAAL,

Santiago.
Calvo, Carlos. 1989. *De la utopía a la eutopía*. El Canelo, Revista Chilena de desarrollo local, 4(15)29-33, Diciembre.
Calvo, Carlos. 1989. *Des-escolarizar la escuela y la democracia*. Serie Documentos de Estudio 4, Centro El Canelo de Nos.
Calvo, Carlos. 1990. *Las inocentes preguntas del que (no) sabe*. El Canelo, Revista Chilena de desarrollo local, 5(21)6-8, Noviembre.
Calvo, Carlos. 1992. *Un educador para el nuevo mundo*. Santiago de Chile: Tercer Simposio Nacional de la Junta Nacional de Jardines (JUNJI).
Calvo, Carlos: 1993. *¿Crisis de la educación o crisis de la escuela?* En Osorio, Jorge y Luis Weistein (editores): «El Corazón del arco iris: Lecturas sobre nuevos paradigmas en educación y desarrollo». Santiago de Chile: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).
Calvo, Carlos. 1994. *Del mapa escolar al territorio educativ*o. Revista de Pedagogía, Universidad Central de Venezuela.
Calvo, Carlos. 1994. *Interacción de género en la enseñanza media*. En Vitar, Marta (ed). Educación y género. La Serena, Chile, Universidad de La Serena.
Calvo, Carlos. 1998. *Procesos educativos informales en escolares de la Región de Coquimbo*, Proyecto de investigación FONDECYT 1970566 / 1997-1998.
Calvo, Carlos. 1999. *Paradojas educacionales*. La Serena, Chile. 2º Congreso Internacional de Estudios Latinoamericanos, Universidad de La Serena, 28-30 de Julio.
Calvo, Carlos. 2000. *Educación paradojal y escuela lógica*. La Serena, Chile, Universidad de La Serena.
Calvo, Carlos. 2002. *Immigrants i nadius: paradoxes de la relació*. Saó, Any XXVI, Nº 258:26-29, Març, Valencia, España.
Calvo, Carlos. 2002. *Complejidad, caos y educación informal*. Revista de Ciencias de la Educación (Madrid), nº 190 Abril-Junio. También se publicó en Arellano Duque, Antonio (coord): "La educación en tiempos débiles e inciertos". Barcelona, Editorial Anthropos, 2005, pp: 115-136.
Calvo, Carlos. 2002. *La formación del profesor como investigador*. Revista Temas de Educación, Universidad de La Serena, Chile, Nº 9:7-13
Calvo, Carlos. 2004. *Educació y propensió a aprendre i a ensenyar* (pp. 71-93). En Aparicio, Pep (editor): «Ètica, complexitat i formació de persones adultes en una societat planetària». Edicions del CreC, Valencia, España.
Calvo, Carlos. 2005. *La sutileza como germen educacional copernicano*. (FONDECYT 1030147). En Osorio, Jorge (ed.): "Ampliando los límites del Arco Iris: revista a los nuevos paradigmas en desarrollo, educación y movimientos sociales". Santiago, Editorial Universidad Bolivariana. Publicado también en Revista de Educación Física y Deportes (24-2), Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 2006. También en idioma catalán: "La subtilesa com a germen educacional copernicá", Quaderns dÈducació

Contínua, Nº 15(107-128), Valencia, España, 2006. Próximamente se publicará en chino, en Early Childhood Education, 2007.
Calvo, Carlos. 2005. *La educación desde la teoría del caos: potencialidad de la educación y limitación de la escuela*. Proyecto de investigación FONDECYT 1030147 / 2003-2005.
Calvo, Carlos. 2005. *Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada*. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 39:91-106
Calvo, Carlos. 2006. *La presencia sutil del maestro: la influencia de Paulo Freire en mi formación*. Revista Universidad EAFIT, vol. 42, Nº 143:32-40, Medellín, Colombia. También se publicará en Revista Educación de Adultos y Desarrollo, Alemania (en prensa).
Calvo, Carlos. 2006. *Documento de trabajo del Proyecto de investigación: La construcción sociocultural de la profesionalidad docente: compromiso social*. Proyecto de investigación FONDECYT 1050621 / 2005.
Calvo, Carlos. 2006. *El fluir de los procesos en la educación y la naturaleza*. Revista Temas de Educación, Universidad de La Serena. 2005-2006 (12 y 13) 35-43. También fue publicado por Fernández, Gabriela (ed.): «¡Ahora! Hacia la regeneración social y ambiental del planeta». La Serena, Ecoaldea El Romero.

Camus, Albert. 1957. *El mito de Sísifo*. México, Editorial Aguilar.
Camus, Albert. 2001. *El primer hombre*. Barcelona, Tusquets Ediciones.
Capra, Fritjof. 1985. *El punto crucial, ciencia, sociedad y cultura naciente*. Barcelona, Integral.
Capra, Fritjof. 1998. *La trama de la vida*. Barcelona, Editorial Anagrama.
Capra, Fritjof. s/f. *Guide to ecoliteracy*. Berkeley, Center for Ecoliteracy. www.ecoliteracy.org
Carrasco, Eduardo. 1987. *Matta, conversaciones*. Santiago, CENECA y CESOC, Ediciones Chile y América.
Casimir, Jean. 1981. *La cultura oprimida*. México, Editorial Nueva Imagen.
Catalán, Jorge. 2004. *La investigación y el investigador de procesos reflexivos de los profesores*. AMCE (ed): AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. "Recuento de Comunicaciones". Santiago, Mayo. pp. 34.
CENECA. 1994. *Cuerpo y cultura autoritaria: dos experiencias de expresión corporal en grupos de base*. Santiago, CENECA.
Chen, Kaiguo y Shunchao, Zheng. 1997. *La puerta del Dragón. Relato de la iniciación de un maestro taoísta contemporáneo.* Madrid, Edaf.
Claxton, Guy. 1999. *Hare brain, tortoise mind - Why intelligence increases when yo think less*. Hopewell. New Jersey: The Ecco Press.
Colaço, María Rosa. 1970. *El niño y la vida*. Antología de textos y poemas infantiles. Barcelona: Editorial Kairós.

Colodro, Max. 2002. *Ensayos sobre el caos*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

Corvalán, Grazziella. 1985. *El bilingüismo en América Latina*. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo (OEA), Nº 98:109-151.

Cox, Cristián (ed.). 1985. *Hacia la elaboración de consensos en política educacional: actas de una discusión*. Santiago, CIDE.

Csikszentmihalyi, Mihaly. 1998. *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, Paidos.

Da Matta, Roberto. 1987. *A casa e a rua: espaço, ciudadanía, mulher e morte no Brasil*. Río de Janeiro, Editora Guanabara.

De Schutter, Anton. 1981. *Investigación participativa. Una opción metodológica para la educación de adultos*. México, CREFAL.

Donoso, José. 1985. *El jardín de al lado*. Barcelona, Seix Barral.

Dörr, Otto, 1985. *Lenguaje y existencia.* Academia Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Nº 11:65-83

Edwards, Verónica; Calvo, Carlos; Cerda, Ana María; Gómez, María Victoria y Hinostroza, Gloria. 1995. *El liceo por dentro, estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media*. Santiago, Chile, MINEDUC / MECE Media.

Eisner, Elliot. 1998. *Cognición y Representación, persiguiendo un Sueño*. Revista Enfoques Educacionales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Vol. 1, N° 1.

El Canelo de Nos. 1987. *Un economista venido de Europa*. El Canelo, Revista chilena de desarrollo local, Agosto-Septiembre.

Elizalde, Antonio. 2004. *Vida, cotidianeidad y mundo cuántico*. Federación Gremial de la Industria (www.sofofa.cl).

Elschenbroich, Donata. 2004. *Todo lo que hay que saber a los siete años. Como pueden descubrir el mundo los niños*. Barcelona, Ediciones Destino.

Escobar, Alberto. 1983. *Carácter chileno*. Santiago, VII Jornadas Nacionales de Cultura: La identidad Nacional, Universidad de Chile.

Espacios. 1986. *Un espacio para la renovación*. El pizarrón, Taller Nueva Educación, VII (39) 28-29, Julio–Agosto.

Ferguson, Marilyn y otros. 1992. *Pragmagic*. Madrid, Editorial EDAF.

Ferguson, Marilyn. 1998. *La conspiración de Acuario*. Barcelona,Editorial Kairós.

Ferrer, Virginia. 2003. *Orden y desorden en la constitución del mundo: hacia una visión compleja del ser humano*. Universidad de Barcelona, España.

Feuerstein, Reuven y otros. 1991. *Mediated Learning Experience (MLE). Theorethical, psychosocial and learning implications*. London, Freund Publishing House Ltd.

Feuerstein, Reuven y otros. 1998. *Don't accept me as I am: helping retarded people to excel*. New York, Plenum Press.

Filp, Johanna y otros. 1984. *La escuela: cómplice del fracaso escolar*. En La

educación preescolar mirada desde la escuela. Santiago, CIDE, Documentos de Trabajo 13, pp. 39.57.

Fontcuberta, M. del Mar. 2004. *Nuevos agentes educativos: comunidad, medios de comunicación, TICS, escuela, empresa*. Mesa redonda. En AMCE (ed). 2004. XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. "Recuento de Comunicaciones". Santiago, Mayo.

Freedman, David. 1995. *Los hacedores de cerebros*. Santiago, Editorial Andrés Bello.

Freire, Paulo y Betto, Frei. 1985. *Esa escuela llamada vida*. Buenos Aires, Editorial Legasa.

Fukuoka, Masanobu. 1997. *La revolución de una brizna de paja. Una introducción a la agricultura natural*. Santiago de Chile, Permacultura Chile, Consultores Asociados. (traducción para uso restringido).

Fukuoka, Matsanobu. 1999. *La senda natural del cultivo. Regreso al cultivo natural. Teoría y práctica de una filosofía verde*. Valencia: Terapión.

Gadner, Martin. 1985. *Inspiración ¡ajá!* Barcelona, Editorial Labor.

Galeano, Eduardo. 2003. *Los valores sin precio*. Palabras pronunciadas en el Foro Social Mundial, Porto Alegre, 26 de Enero.

García Huidobro, Juan Eduardo. 1980. *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de adultos*. Santiago, UNESCO.

García Huidobro, Juan Eduardo. 1981. *Educación popular en Chile. Algunas proposiciones básicas*. Santiago, ECO, Educación y Solidaridad Nº 1.

Gardner, Howard. 1987. *Estructura de la Mente. Las Múltiples Inteligencias*. México, Fondo de Cultura Económica.

Gauthier, Luis. 1985. *La municipalización de la educación*. Revista Signos, 2(7) 30-39.

Gay, John y Cole, Michael. 1967. *The new mathematics and an old culture: a study of learning among the Kpelle of Liberia*. New York, Holt Rineart & Winston.

Giannini, Humberto. 1985. *Arqueología de la experiencia*. Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Teología. Seminario Interno: Desafíos a la Teología.

Giannini, Humberto. 1986. *Rutina y transgresión en el lenguaje*. Estudios Públicos, 24:243-256, Primavera.

Giannini, Humberto. 1987. *La "reflexión" cotidiana: hacia una arqueología de la experiencia*. Santiago, Editorial Universitaria.

Gimenez-Frontín, José Luis. 1970. Prólogo a Colaço, María Rosa: *El niño y la vida. Antología de textos y poemas infantiles*. Barcelona, Editorial Kairós.

Gleick, James. 1988. Caos. *La creación de una ciencia*. Barcelona: Seix Barral.

Godoy, Hernán. 1976. *El carácter chileno*. Santiago, Editorial Universitaria.

Goles, Eric. 2004. Mesa redonda: *Nuevas dimensiones en el desarrollo cultural y científico, y su impacto en la formación y el desempeño profesional de los*

educadores. AMCE (ed): AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. "Recuento de Comunicaciones". Santiago, Mayo.

Góngora, Mario. 1982. *Chile: un Estado formador para un país de proyectos*. Revista Universitaria. Pontificia Universidad Católica de Chile, 8:145-150, Septiembre.

Goodwin, Brian. 1996. *La biología es una danza* (6:89-99). En Brockman, John (ed): *La tercera cultura. Más allá de la revolución científica*. Barcelona, Tusquets Ediciones.

Gross, Héctor. 1986. *La enseñanza y la educación en los instrumentos internacionales sobre los Derechos Humanos* (151-191). En Olguín, Leticia (Comp.) I Seminario Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos. San José, Asociación Libro Libre.

Grotber, Edith. 1995. *A Guide to Promoting Resilience in Children, Strengthening the Human Spirit*. ERIC Document Reproduction Service - No ED386271 Note, 60 p.

Gruzinski, Serge. 2000. *El pensamiento mestizo*. Barcelona, Paidos.

Guedj, Denis. 2000. *El teorema del loro*. Novela para aprender matemáticas. Barcelona, Anagrama.

Guillier, Alejandro. 1987. *Encuesta: lo que piensan los pobladores*. Revista HOY, Nº 494:8-9, del 5 al 11 de Enero.

Gutiérrez, Francisco y Prado, Cruz. 2001. *Ecopedagogía i ciutadania planetària*. Valencia, España. Ediciones del CREC.

Gutiérrez, Francisco. 2001. *Un nou sentit per a l'alfabetització des de l'ecopedagogia*. Quaderns d'Educació Continía nº 3. Valencia: Centre de Recursos i Educació Contínua.

Hall, Edward. 1973. *The silent language*. New York, A Doubleday Anchor Book.

Hall, Edward. 1983. *The dance of life: the other dimenssion of time*. New York: Anchor Press Doubleday.

Henderson, Nan y Milstein, Mike. 1996. *Resiliency in schools, making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, California. Corwin Press, Inc.

Hepp, Pedro. 2004. Mesa redonda: *Nuevos agentes educativos: comunidad, medios de comunicación, TICS, escuela, empresa*. AMCE (ed): AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. "Recuento de Comunicaciones". Santiago, Mayo..

Hernández, Isabel. 1982. *Conciencia étnica y educación indígena*. Punta de Tralca. Taller sobre Teoría y Política de la Educación Popular, FLACSO, PHE, IDRC, Fundación Ford; Marzo.

Himmel, Erika y Maltés, Sergio. 1986. *El sistema de selección a las universidades chilena*s (pp. 317-359). En: Lavados, Hugo, Hill, Eduardo y Apablaza, Viterbo (eds): *El sistema educacional chileno, elementos para un análisis global*. Santiago, Corporación de Promoción Universitaria.

Howards, Richard. 1985. *La evaluación de la acción cultural*. Estudio evaluativo del programa Padres e Hijos. Santiago, CIDE.

Illich, Iván. 1971. *Deschooling society*. New York, Harper Row.

Illich, Iván. 1984. *The history of homo educandus*. París, Clase magistral en el V Congreso Mundial de Educación Comparada.

Jadhav, Narendra. 2004. *Intocable. Una familia de parias en la India contemporánea*. Madrid, Espasa Calpe.

Joignot, Frederic y Van Eersel, Patrice dialogan con Ilya Prigogine. 1990. *La ciencia del caos*. Uno Mismo, año 1, N' 7, Julio.

Juliano, Dolores. 1984. *Algunas consideraciones sobre el ordenamiento témporo-espacial entre los Mapuches*. Boletín Americanista. Universidad de Barcelona, XXVI (34)125-152.

Junta Nacional de Jardines Infantiles. 1986. *Primera prioridad: atención a niños de extrema pobreza*. La Educación Chilena, 1(3):8-10, Agosto.

Kidd, Sheila. 1969. *Algunas sugestiones sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos*. París, UNESCO.

Kosko, Bart. 1995. *Pensamiento borroso*. Barcelona, Grijalbo.

La Belle, Thomas. 1980. *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México, Editorial Nueva Imagen.

Latapí, Pablo. 1986. *Nuevos desafíos de la Educación Popular en América Latina: la educación para la paz y los Derechos Humanos*. Santiago, CEAAL, documento de trabajo Nº 2.

Latorre, Carmen Luz y Magendzo, Salomón. 1981. *Atención a la Infancia en comunidades marginales*. Santiago, UNICEF-PIIE.

León, Carlos. 1977. *Algunos días... crónicas*. Valparaíso, Ediciones Universitarias.

Lomnitz, Larissa. 1979. *¿Cómo sobreviven los marginados?* México, Siglo XXI.

López de Maturana, Silvia. 2003. *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia, España.

López de Maturana, Silvia. 2005. *Informe del Estado de Avance del primer año del Proyecto de investigación: La construcción sociocultural de la profesionalidad docente: compromiso social, político y pedagógico*. FONDECYT 1050621/2005.

López, Gabriela. 1982. *Educación pre-escolar en Chile: un análisis descriptivo (1973-1981)*. Santiago, PIIE, Mayo.

Magendzo, Abraham; Toledo, María Isabel y Rosenfeld, Carolina. 2004. *Intimidación entre estudiantes: la construcción de identidades estigmatizadas*. AMCE (ed): AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. "Recuento de Comunicaciones". Santiago, Mayo.

Mandelbrot, Benoît. 1988. *Los objetos fractales*. Barcelona, Tusquets.

Martínez Sánchez, Amparo. 2001. *La indefensión de los profesores. Fuentes de tensión del trabajo docente y estrategias para prevenir y superar sus repercusiones en la personalidad del profesor*. Revista de Ciencias de la Educación. Madrid, Nº 188.

Martinic, Sergio. 1986. *Saber popular notas sobre conocimientos y sectores populares*. Santiago, CIDE Nº 3.

Maturana, Humberto y Varela, Francisco. 1984. *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago, Editorial Universitaria.

Maturana, Humberto. 1990. *Biología de la cognición y epistemología*. Temuco, UFRO.

Maturana, Humberto. 1990. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Editorial Hachette.

Maturana, Humberto. 1991. *El sentido de lo humano*. Santiago, Dolmen.

Mauras, Marta; Carmen Luz Latorre y Johanna Filp. 1979. *Alternativas de atención al preescolar en América Latina y El Caribe*. Santiago, UNICEF.

Max-Neef, Manfred; Elizalde, Antonio y Hopenhayn, Martín. 1986. *Desarrollo a Escala Humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Santiago, CEPAUR.

Max-Neef, Manfred. 1986. *La economía descalza: señales desde el mundo invisible*. Estocolmo, Ediciones Nordam Comunidad.

McCIuggage, Denise. 1982. *El esquiador centrado*. Santiago, Editorial Cuatro Vientos.

McNeill, Daniel y Freiberger, Paul. 1994. *Fuzzy Logic, the revolucionary computer technology that is changing our world*. New York: Touchstone.

Milicic, Neva. 1986. *Problemas y perspectiva de la educación de párvulos en Chile. Visión a futuro*. Santiago, CPU, Documento de trabajo Nº 20/86.

Miranda, Martín. 1984. *La escuela y el desafío de los Derechos Humanos*. Revista Signos. 1 (2): 2425, marzo-Abril.

Moreno Doña, Alberto. 2005. *La cara oculta de la educación indígena: educación informal y teoría del caos*. Costa Rica, Universidad Nacional de Costa Rica, Nº 44.

Moreno Doña, Alberto. 2005. *Teoría del caos y etnoeducación*. Tesis para optar al Grado de Magíster en Estudios Latinoamericanos, Mención Filosofía. Universidad de La Serena.

Moreno Doña, Alberto. 2005. *Del control escolar a la incertidumbre educativa: autoorganización y caos en la educación*. Revista Kikirikí, Sevilla, Nº 81.

Morin, Edgard. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris, UNESCO.

Munizaga, Giselle. 1985. *Políticas de comunicación social del régimen autoritario chileno*. Revista Chilena de Derechos Humanos. (2) 14-28, 2º trimestre.

Muñoz, Nelson. 2004. *Experiencia de proyecto de integración en graves trastornos y/o déficit psíquico de la afectividad*. AMCE (ed): AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. "Recuento de Comunicaciones". Santiago, Mayo 2004:149.

Nachmanovitch, Stephen. 1973. *Free play, la importancia de la improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

Navarro, Iván y Schiefelbein, Ernesto (eds). 1981. *Eficiencia de la educación media en Chile*. Santiago, CPU.

Núñez, Carlos, A. Carugo; de Souza, Joao Francisco; Osorio, Jorge; Rosero, R. y Fals Borda, Orlando. 1990. *Desde adentro: la educación popular vista por sus practicantes*. Santiago, CEAAL.

Núñez, Juan. 1984. *Educación y régimen autoritario: el caso de Chile: 1973/ 1982.* Revista Signos, Nº 1, (6-13).

Olguín, Leticia (comp.). 1986. *La enseñanza y la educación en los instrumentos internacionales sobre los Derechos Humanos*. San José, Asociación Libro Libre.

OREALC. 1985. *Informaciones estadísticas de la educación y análisis cuantitativo*. (OREALC / Estadísticas /34), Enero.

Ormeño, Eugenio (ed.). 1990. *Currículum participativo en la educación de adultos*. CEAAL, Santiago.

Ormeño, Eugenio. 1987. *Prometeo, Utopía y Futuro o la Educación que no ha sido*. Santiago, III Encuentro de Especialistas en Currículum, ACHCED.

Osho. 1998. *El libro del niño*. Barcelona, Editorial Debate.

Osorio, Jorge. 1999. *Valores y reformas educativas : modernidad crítica, política y pedagogía de la ciudadanía y los derechos humanos*. En: Estudios básicos de derechos humanos. San José, IIDH, No. 9 (159-185).

Parra, Jaime. 1996. *Inspiración, asuntos íntimos sobre creación y creadores*. Santa Fe de Bogotá, Cooperativa Escolar Magisterio.

Peat, David. 1989. *Sincronicidad: puente entre mente y materia*. Barcelona, Editorial Kairós.

Peralta, Victoria. 1986. *Informe evaluativo del desarrollo de la Educación Parvularia en Chile: Una proposición inicial*. Santiago, CPU. Documento de Trabajo No 1/1986, Marzo.

PIIE. 1984. *Las transformaciones de la educación bajo el régimen militar*. Santiago, PIIE (2 vol.).

Podestá, Juan. 1980. *Fundaciones socio-políticas y culturales de la educación chilena en el altiplano*. Iquique, Cuadernos de Investigación Social, Nº 3, (13-43).

Politzer, Patricia y Weinstein, Eugenia. 2003. *Mujeres: la sexualidad secreta*. Santiago, Grijalbo.

Preisswerk, Roy y Perrot, Dominique. 1981. *Etnocentrismo e historia (América Indígena, Africa y Asia en la visión de la cultura occidental)*. México,

Editorial Nueva Imagen.
Pritchard, Patty. 1990. *No piensa, resuena*. En Uno Mismo, Nº 10, Octubre.
Quintana, Carmen. 1986. *Bibliografía sobre Educación Preescolar-Nivel Sala Cuna*. Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile.
Rheingold, Howard. 1994. *Realidad virtual*. Barcelona, Gedisa.
Robert, Royston. 1989. *Serendipia. Descubrimientos accidentales en la ciencia*. Madrid, Alianza Editorial.
Rodríquez, Nemesio; Masferrer, Elio y Vargas, Raúl. 1983. *Educación, etnias, desescolarización en América Latina*. México, Instituto Indigenista Interamericano (III) / UNESCO.
Romaña, Teresa. 2003. *Educación holística: un salto hacia delante*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
Saint-Exupéry, Antoine. 1979. *El Principito*. México, Editores Mexicanos Unidos S. A.
Salgado, Jorge. 2004. *Representaciones sociales autoritarias de los profesores en el aula*. AMCE (ed): AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. "Recuento de Comunicaciones". Santiago, Mayo 2004:100.
Santoro, Maria Amelia y Moreora, Verbena. 2004. *Investigación acción: límites y posibilidades en la formación docente*. AMCE (ed): AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. "Recuento de Comunicaciones". Santiago, Mayo 2004:103-104.
Schiefelbein, Ernesto y Grossi, M. C. 1981. *Antecedentes para el análisis de la eficiencia de la educación media en Chile* (13-30). En: Navarro, Iván y Schiefelbein, Ernesto (eds). 1981. Eficiencia de la educación media en Chile. Santiago, Corporación de Promoción Universitaria.
Schiefelbein, Ernesto. 1982. *Presentación de resultados de investigaciones sobre educación preescolar.* (Versión preliminar). Santiago, CPEIP, Serie de Estudios Nº 30.
Serra, Esteve (ed.). 2003. *Cuando la hierba es verde. El niño indio*. Barcelona..
Siegel, Paul. 1981. *Consideraciones acerca del currículum de la enseñanza media* (147-163) En: Navarro, Iván y Ernesto Schiefelbein (edit.). 1981. Eficiencia de la educación media en Chile. Santiago, CPU.
Siegel, Paul. 1985. *¿Educación Parvularia - Quo vadis?* Santiago, Asociación Chilena de Currículum Educacional, Boletín Informativo Nº 7.
Sotomayor, Sonia y Pérez, Conrado. 1977. *Elementos de la educación familiar mapuche transferibles a la escuela*. Revista Paraguaya de Sociología, Nº14.
Spindler, George. 1973. *The transmission of culture*. En: Alan Beals, George and Louise Spindler, *Culture in Procces*. New York, Holt, Rinerhart and Winston.
Talbot, Serge. 2004. *Les TIC: outil de development de l'intelligence collective*. AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores

para una nueva cultura. "Recuento de Comunicaciones". Santiago, Mayo 2004:164..

Taller Nueva Educación. 1986. *Coyuntura Educacional*. El Pizarrón, (38): 5-16, Mayo - Junio.

Urrutia, Matilde. 1987. *Mi vida junto a Pablo Neruda*. Barcelona, Seix Barral.

Urzúa Llanos, Tatiana y Vargas Marín, Juan. 2004. *Desarrollo de aprendizajes significativos mediante el uso de tecnologías de última generación en el Laboratorio de Ciencias*. Avances de investigación, Nº 5. Santiago, Octubre.

Valdivia, Mario; Gazmuri, Consuelo y Risopatrón, Luis. 1985. *Vinculación y articulación de la educación formal y la no formal en políticas de desarrollo socioeducativo*. Santiago, OREALC, Informaciones estadísticas de la educación y análisis cuantitativo, (OREALC / Estadísticas /34), Enero.

Varela, Francisco (ed.). 1997. *Un puente para dos miradas*. Santiago, Dolmen.

Varela, Francisco; Thompson, Evan y Rosch, Eleanor. 1992. *De cuerpo presente*. Barcelona, Gedisa.

Vargas Llosa, Mario. 1987. *Cuando el Estado es una caricatura*. Prólogo al libro de Hernando de Soto, " El otro Sendero". Diario La Epoca, 9 de Agosto.

Vio, Francisco. 1986. *CEAAL, Memoria Anual de Actividades 1985-1986*. Montevideo, CEAAL.

Watts, Alan. 1957. *El camino del Zen*. Barcelona, Edhasa.

Wild, Peter. 2002. *Sabiduría chamánica del sentimiento. El estar siendo-ocurriendo*. Santiago, Editorial Cuatro Vientos.

Williams, Linda. 1983. *Teaching for the two sided mind. A guide to right brain/ left brain education*. A Touchstone Book, New York.

Wolcott, Harry. 1974. *The teacher as an enemy* (411-425). En: Spindler, G. (ed) "Education and cultural process: toward an anthropology of education". New York: Holt, Rinehart & Winton.

Zaidel, Dahlia. 1983. *Las funciones del hemisferio derecho*. Mundo Científico, 4(36):504-513.

Zlokovic, Jasminha. 2004. *Student's perception of a safe and humane school*. AMCE (ed): AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. "Recuento de Comunicaciones". Santiago, Mayo 2004:266

Zurita, Reginaldo. 1986. *Características personales y profesionales del profesor en los planes de estudios vigentes en 1984 y 1985 en la Educación Superior Chilena*. Santiago, III Encuentro de Especialistas de Currículum, ACHCED.

Zurita, Reginaldo. 1988. *El problema de la calidad: aproximación a un concepto*. Temuco, Universidad de la Frontera, Serie Aportes Nº 1.